

**DIE PSIGOSOSIALE ONTWIKKELING  
VAN GRAAD 8-SEUNS VOLGENS  
ERIKSON SE PSIGOSOSIALE  
ONTWIKKELINGSMODEL**

**JACQUES VILJOEN  
BA HONS**

Werkstuk ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes  
vir die graad van



**MAGISTER IN DIE OPVOEDKUNDE (M ED PSIG)**

aan die

**UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH**

Studieleier: Dr. C.J. Ackermann

Desember 2002

## **VERKLARING**

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie werkstuk vervat, my eie oorspronklike werk is wat nog nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige ander universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

## OPSOMMING

Die primêre doel met hierdie navorsingsprojek is om ondersoek in te stel na psigososiale ontwikkeling voor adolessensie by 'n groep graad 8-seuns in terme van die eerste vier ontwikkelingskrisisse volgens Erikson se teorie. Die ondersoek het in twee fases verloop. In Fase 1 is 'n vraelysondersoek met 'n groter ondersoekgroep (N=221) gedoen, en hierdie (kwantitatiewe) data is verwerk. Fase 2 het twee jaar later uit 'n verdere ondersoek bestaan. Op grond van die resultate wat uit die vraelysondersoek verkry is, is 'n klein ondersoekgroep (N=11) geïdentifiseer wat 'n lae selfbeleving ervaar, met wie fokusgroeponderhoude gevoer is. Die ondersoeker het van die veronderstelling uitgegaan dat individue se beleving van die eerste vier fases van Erikson se psigososiale ontwikkelingsmodel die basis vorm vir latere identiteitsontwikkeling tydens adolessensie asook vir verdere persoonlikheidsontwikkeling.

Die huidige navorsing dui daarop dat die totale skaal en twee van die subskale ('Arbeidsaamheid vs Minderwaardigheid' en 'Outonomie vs Skaamte') oor voldoende betroubaarheid beskik (Alfa-koëffisiënte is groter as 0.70). Die verspreiding van die subskaaltellings is in alle gevalle skeef na links, wat beteken dat die meerderheid tellings vir elke subskaal nader aan die maksimumwaarde as aan die minimumwaarde lê. 'n Negatiewe maatstaf van skeefheid word gerapporteer. Al die subskale hou beduidend met mekaar verband ( $p < 0.01$ ). Dus kan daar met redelike sekerheid die gevolgtrekking gemaak word dat hierdie skaal geldig is. Ouderdom hou nie beduidend verband met enige van die subskale nie ( $p > 0.05$  in alle gevalle), maar 'n beduidende korrelasie is nie verwag nie as gevolg van die klein ouderdomsvariansie.

Vanuit Fase 2 se kwalitatiewe response wil dit voorkom asof die leerders se huidige vlak van uitdagings wat aan hulle gestel word nie toepaslik is nie. Hulle sou kon baat vind by meer positiewe terugvoer ten opsigte van hul suksesse. Terugvoer blyk uit die response nie altyd konstruktief en in 'n positiewe, nie-veroordelende gees te wees nie.



## SUMMARY

The primary goal with this research project was to investigate the psychosocial development of a group grade 8 boys before adolescence in terms of the four developmental crisis according to Eriksson's' theory. The study proceeded through two phases. A questionnaire investigation with a larger study group (N=221) was done in phase 1, and this (quantitative) data was analysed. Phase 2 comprised a further investigation, which took place 2 years later. Based on the results of the questionnaire investigation, a small group (N=11) experiencing a potential low self-consciousness was identified and focus group interviews were conducted with them. The researcher made the assumption that individuals' experiences of the first four stages of Erikson's psychosocial developmental model form the basis for later identity development during adolescence, as well as continuing personality development.

Current research indicates that the total scale and two of the sub-scales ('Industry vs Inferiority' and 'Autonomy vs Shame') show sufficient reliability (Alpha-coefficients are greater than 0.70). The distributions of the sub-scales were in all cases skew to the left, which indicate that most of the scores for each sub-scale are closer to the maximum value than the minimum value. A negative measure of skewness is reported. All the sub-scales relate significantly to each other ( $p < 0.01$ ). Therefore, one can conclude with relative certainty that this scale is valid. Age does not correlate significantly with any of the sub-scales ( $p > 0.05$  in all cases), but a significant correlation was not expected given the small age variance.

From the qualitative responses of phase 2 it appeared that the present level of expectations, which learners experience, is not appropriate. They would benefit from more positive feedback on their successes. The responses reflect that feedback is not always constructive, nor given in a positive, non-judgemental spirit.



## **DANKBETUIGINGS**

Graag wil ek my opregte dank betuig teenoor my studieleier, dr. C.J. Ackermann, vir sy bekwame leiding en besondere geduld.

Dank aan Jana Forrester en Heinrich Volschenk vir taalversorging en ondersteuning.

Dank aan Nelius Boshoff vir hulp met die statistiese verwerkings.

My ouers en vriende se ondersteuning en liefde deur al die jare.

Alle eer aan my Hemelse Skepper wat dit vir my moontlik gemaak het.

**Opgedra aan:  
My dierbare ouers,  
wyle Ockie en Marie Viljoen**



## **Children Learn What They Live**

***If a child lives with criticism, he learns to condemn.***

***If a child lives with hostility, he learns to fight.***

***If a child lives with ridicule, he learns to be shy.***

***If a child lives with shame, he learns to feel guilty.***

***If a child lives with tolerance, he learns to be patient.***

***If a child lives with encouragement, he learns confidence.***

***If a child lives with praise, he learns to appreciate.***

***If a child lives with fairness, he learns justice.***

***If a child lives with security, he learns to have faith.***

***If a child lives with approval, he learns to like himself.***

***If a child lives with acceptance and friendship,  
he learns to find love in the world.***

**Dorothy Law Nolte**

**INHOUDSOPGAWE****BLADSY**

VERKLARING	i
OPSOMMING	ii
SUMMARY	iii
DANKBETUIGINGS	iv
<b>1. AKTUALITEIT, PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN ONDERSOEK</b>	<b>1</b>
<b>1.1 AANLEIDING TOT EN AKTUALITEIT VAN ONDERSOEK</b>	<b>1</b>
<b>1.2 PROBLEEMSTELLING</b>	<b>3</b>
<b>1.3 DOELSTELLINGS</b>	<b>4</b>
<b>1.4 NAVORSINGSMETODE</b>	<b>4</b>
1.4.1 Navorsingsontwerp	4
1.4.2 Literatuurstudie	4
1.4.3 Empiriese ondersoek	5
1.4.3.1 Onderzoekgroep	5
1.4.3.2 Onderzoekinstrumente	5
1.4.3.3 Onderzoekprosedure	5



<b>1.5</b>	<b>STRUKTUUR VAN AANBIEDING</b>	<b>6</b>
<b>2.</b>	<b>LITERATUURSTUDIE</b>	<b>7</b>
<b>2.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>7</b>
<b>2.2</b>	<b>PSIGOSOSIALE ONTWIKKELING</b>	<b>8</b>
2.2.1	Inleiding	8
2.2.2	Die epigenetiese beginsel	12
2.2.3	Die eerste vier fases volgens Erikson se psigososiale ontwikkelingsmodel.	13
2.2.3.1	Inleiding	13
2.2.3.2	Basiese vertrouwe teenoor wantroue	14
2.2.3.3	Otonomie teenoor skaamte en onsekerheid	17
2.2.3.4	Inisiatief teenoor skuld	18
2.2.3.5	Arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid	20
2.2.4	Samevattende perspektiefstelling	22
<b>3.</b>	<b>EMPIRIESE ONDERSOEK</b>	<b>26</b>
<b>3.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>26</b>
3.1.1	Doelstelling	26
3.1.2	Hipotese	27

<b>3.2</b>	<b>METODE VAN ONDERSOEK EN RESULTATE</b>	<b>27</b>
3.2.1	Inleiding	27
3.2.2	Fase 1: Vraelysondersoek	28
3.2.2.1	Ondersoekgroep	28
3.2.2.2	Die Vraelys	28
3.2.2.3	Prosedure	30
3.2.2.4	Statistiese verwerking	30
3.2.3	Resultate van vraelysondersoek	32
3.2.3.1	Inleiding	32
3.2.3.2	Betroubaarheid van die 39-itemskaal	32
3.2.3.3	Beskrywende statistiek vir subskale	33
3.2.3.4	Onderlinge verband tussen subskale	35
3.2.3.5	Vverband tussen ouderdom en die subskale	36
3.2.4	Fase 2: Opvolgstudie	37
3.2.4.1	Ondersoekgroep	37
3.2.4.2	Fokusgroeponderhoude	38
3.2.4.3	Resultate van fokusgroeponderhoude	38
3.2.4.4	Bespreking van resultate van fokusgroeponderhoude	47
<b>4.</b>	<b>SAMEVATTENDE BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS, IMPLIKASIES EN AANBEVELINGS</b>	<b>50</b>
<b>4.1</b>	<b>BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS</b>	<b>53</b>
4.1.1	Kwantitatiewe evaluering	53
4.1.2	Kwalitatiewe evaluering	54
4.1.3	Samevatting	56



<b>4.2.1</b>	<b>OPVOEDKUNDIGE RIGLYNE EN IMPLIKASIES OM MINDERWAARDIGHEIDSGEVOELEN BY LEERDERS TEË TE WERK</b>	<b>57</b>
<b>4.3</b>	<b>BEPERKINGE VAN DIE ONDERSOEK</b>	<b>63</b>
<b>4.4</b>	<b>AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING</b>	<b>63</b>
	<b>BRONNELYS</b>	<b>65</b>
	<b>BYLAE A: VOLLEDIGE 39-ITEM VRAELYS</b>	<b>71</b>
	<b>BYLAE B: VOLLEDIGE 39-ITEM VRAELYS (ENGELS)</b>	<b>75</b>
	<b>BYLAE C: SEMI-GESTRUKTUREERDE FOKUSGROEP ONDERHOUD</b>	<b>79</b>

## **LYS VAN TABELLE**

## **BLADSY**

2.1	Erik Erikson se psigososiale krisisse van verskillende lewenstadia	8
3.1	Subskaalitems en bepunting van kodering	31
3.2	Alfa-koëffisiënte vir die totale skale en subskale van huidige studie en dié van Ochse	32
3.3	Beskrywende statistiek vir subskale	34
3.4	Korrelasiekoëffisiënte vir die verband tussen subskale	35
3.5	Ouderdomsverdeling van respondente	36
3.6	Ouderdom se korrelasie met die subskaaltellings	37



## HOOFSTUK 1

### 1. AKTUALITEIT, PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN DIE ONDERSOEK

#### 1.1 AANLEIDING TOT EN AKTUALITEIT VAN ONDERSOEK

Volgens Erikson (1950, 1959) se teorie word die mens se lewensiklus in agt ontwikkelingstadia verdeel, waarvan elkeen gekenmerk word deur 'n sentrale konflik wat hanteer en opgelos moet word as 'n voorwaarde vir verdere positiewe persoonlikheidsontwikkeling. Elke stadium is dus afhanklik van die relatief suksesvolle hantering van die voorafgaande stadia en die relatief suksesvolle oplossing van die gepaardgaande konflikte tot uiteindelijke persoonlikheidsintegrasie (Ackermann, 1993:20).

Die vyfde ontwikkelingsstadium (identiteitsverwerwing versus identiteitsdiffusie en rolverwarring) kom veral prominent tydens adolessensie na vore, en word as 'n sentrale ontwikkelingstaak beskou. Die onderskeie stadia van ontwikkeling staan egter nie in isolasie van mekaar nie, maar vorm 'n deurlopende proses van ontwikkeling. Daarom is die vier stadia wat die oplossing van die identiteitskrisis voorafgaan, van ewe groot belang. Die effektiewe oplossing van die eerste vier krisisse kan in 'n groot mate as voorwaardes vir effektiewe identiteitsontwikkeling en vir verdere persoonlikheidsontwikkeling beskou word (Manaster, 1977).

Reeds gedurende die babastadium leer die baba dat "hy die moeder kan vertrou, wat hoop skep, of wantrou, wat die ervaring van distansiëring skep. Erikson sluit hierby aan deur te sê: *At this time the infant may learn that its mother can be out of sight but not out of mind, and can maintain an "inner population of remembered and anticipated sensations and images". The alternative speaks to the mistrust part of this stage*

---

\* Verwys deurgaans na beide geslagte, tensy anders vermeld.



*(babies may learn to be mistrustful, because they are not appropriately cared for) (Erikson, 1950: 219).*

Gedurende die kleuterjare en vroeë skooljare leer kinders om óf selfonderhoudend te wees, byvoorbeeld by wyse van toiletbeheer, eet, loop en praat, óf te twyfel in hul vaardighede. Gedurende die middelskooljare moet leerders verskeie vaardighede bemeester, byvoorbeeld reken, lees en skryf (Meyer & Van Erde, 1990). Gedurende hierdie fase word die leerder gekonfronteer met die konflik wat gepaard gaan met arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid. As die leerder hierdie vaardighede bemeester, ontwikkel hy 'n gevoel van arbeidsaamheid en 'n positiewe siening van dit wat hy bemeester het. Indien die kind nie aan hierdie verwagtinge voldoen nie en konstant gekritiseer word, kan hy 'n minderwaardigheidsgevoel ontwikkel.

Gevoelens van minderwaardigheid, lae selfbeeld en nutteloosheid beïnvloed houdings, gewoontes en gedrag. Die wêreld word vanuit 'n pessimistiese oogpunt beskou. Selfwaarde word op skool gemeet aan prestasie in skoolwerk en sosiale verhoudings met ander. Kinders met 'n minderwaardigheidsgevoel voel dikwels nutteloos en geïntimideerd. Woorde soos "*sleg*" en "*hulpeloos*" word dikwels gebruik om hulself te beskryf. Frustrasie en woede word moeilik hanteer en kom dikwels tot uiting in onvanpaste gedrag teenoor die self en ander.

Kennis en begrip van hoe die kind sy eie leefwêreld en konfliktsituasies ervaar en effektiewe opvoedingsrolle van betekenisvolle ander in die kind se leefwêreld, is noodsaaklik. Die leefwêreld waarin die kind hom bevind moet hy vir homself oriënteer en orden om daaruit sin te maak. Dit is die individu se keuse om betrokke te raak by situasies en gebeure, want deur sy betrokkenheid daarby beleef hy dit en gee hy betekenis daaraan om uiteindelik verhoudings daarmee te vorm. Deur verhoudings te vorm, konstitueer elke kind 'n eie leefwêreld ten opsigte waarvan hy georiënteer is (Du Toit & Kruger, 1991).



Graad 8 is in meer as een opsig 'n moeilike oorgangsfase. Dit sluit in die oorgang van puberteit na adolessensie asook die oorgang van laerskool na hoërskool. Die feit dat die onderzoekgroep aan 'n tegniese hoërskool skoolgaan kan 'n bepaalde positiewe of negatiewe effek op hul ontwikkeling hê. Addisionele faktore wat ook 'n rol kan speel is die feit dat daar vandag nog steeds 'n wanpersepsie bestaan rondom wat 'n tegniese skool en wat 'n ambagskool behels. Tegniese skole funksioneer op dieselfde basis as akademiese skole met die enigste verskil dat dit gespesialiseer is in die tipe vakaanbiedings. Ambagskole daarenteen bied slegs praktiese vakke aan tot graad 10-vlak. 'n Ander faktor is dat tegniese skole beperk is as gevolg van die gespesialiseerde aard daarvan. Dit is in die meeste gevalle nie die naaste skool aan die leerder se huis nie. 'n Beter kennis van die self en van die bepaalde ontwikkelingsfase kan lei tot 'n beter begrip by die leerder veral in terme van hoe hy sy eie self beleef/ervaar.

Nie-effektiewe hantering van vroeë ontwikkelingskonflikte en krisisse kan tot verdere ontwikkelingsagterstande lei. Kennis daarvan en begrip daarvoor is vir opvoeders belangrik. Die individu se belewing van die eerste vier fases van Erikson se psigososiale ontwikkelingsmodel word gesien as die basis vir identiteitsontwikkeling tydens adolessensie en vir verdere persoonlikheidsontwikkeling.

## **1.2 PROBLEEMSTELLING**

In die adolessent se soeke na 'n eie identiteit, wat die belangrikste ontwikkelingstaak van adolessensie is, kan die adolessent 'n verlies aan innerlike sekuriteit ervaar (Erikson, 1959). In die lig van 'n moontlike verlies aan innerlike sekuriteit, is die verwagting dat minderwaardigheidsgevoelens ervaar sal word.

Ten opsigte van die huidige studie is die navorsingsvrae:

- Word positiewe uitkomstegedurende die eerste vier fases bereik?



- Bestaan daar 'n verband tussen die uitkomst van die eerste vier fases?
- Word die belewing van arbeidsaamheid bereik teen ongeveer die einde van die vierde fase?

### **1.3 DOELSTELLINGS**

Die primêre doel met hierdie navorsingsprojek is om ondersoek in te stel na psigososiale ontwikkeling voor adolessensie by 'n groep graad 8-seuns in terme van die eerste vier ontwikkelingskrisisse volgens Erikson se teorie, met die volgende spesifieke doelstellings:

- In hoeverre positiewe uitkomst gedurende die eerste vier fases bereik word, naamlik basiese vertrouwe, outonomie, inisiatief en arbeidsaamheid;
- Of daar 'n verband tussen die uitkomst van hierdie fases bestaan;
- In hoeverre graad 8-seuns (ongeveer einde van Fase 4) se belewing van arbeidsaamheid bereik is, of minderwaardigheid belewe word;
- Riglyne vir opvoeders te verskaf om minderwaardigheid by leerlinge teë te werk.

### **1.4 NAVORSINGSMETODE**

#### **1.4.1 Navorsingsontwerp**

Met betrekking tot die empiriese ontwerp is 'n kombinasie van kwantitatiewe en kwalitatiewe benaderings gebruik. Kwantitatiewe gegewens is vanuit 'n vraelys verkry en kwalitatiewe gegewens is vanuit groepsonderhoude met van die respondente verkry.

#### **1.4.2 Literatuurstudie**

'n Literatuurstudie van verwante literatuur word onderneem. Daar word in die literatuurstudie gefokus op die eerste vier fases van die kind se ontwikkeling, volgens Erikson se psigososiale ontwikkelingsmodel. Klem word veral geplaas op die vierde ontwikkelingsfase en die faktore wat verband hou met arbeidsaamheid en minderwaardigheid.

#### 1.4.3 Empiriese ondersoek

##### 1.4.3.1 Onderzoekgroep

Alle graad 8-seuns aan 'n tegniese hoërskool in die Wes-Kaap is by hierdie ondersoek betrek. Aangesien tegniese hoërskole nie gemeenskapskole is nie, verteenwoordig die leerders in die ondersoekgroep 'n breë sosio-ekonomiese spektrum Afrikaans- en Engelssprekende seuns uit verskillende kultuurgroepe.

##### 1.4.3.2 Onderzoekinstrumente

'n Vraelys soos ontwikkel deur Ochse (1983:219) vir die empiriese ondersoek van Erikson se teorie van psigososiale ontwikkeling is gebruik. Ochse het die agt verskillende lewenstadia van psigososiale ontwikkeling oor die hele lewenspan in agt subskale ingedeel. Die huidige studie het op die eerste vier subskale gefokus, naamlik vertrouwe/wantroue, outonomie/skaamte, inisiatief/skuld en arbeidsaamheid/minderwaardigheid. Die vraelys is opgevolg met 'n groepsonderhoude met 11 van die oorspronklike respondente.

##### 1.4.3.3 Onderzoekprosedure

Alle graad 8-seuns van genoemde hoërskool vul die verkorte vraelys in. Daaruit sal leerders wat oënskynlik minderwaardigheid ervaar, geïdentifiseer word. 'n Semi-gestruktureerde onderhoud sal in kleiner groepe met dié leerders gevoer word om kwalitatief te bepaal watter faktore aanleiding gee tot minderwaardigheidsgevoelens en moontlike faktore wat dit in stand hou.



## 1.5 STRUKTUUR VAN AANBIEDING

'n Breë inleidende oriëntasie en algemene oorsig oor die aktualiteit van die huidige studie sowel as die probleemstelling, doelstellings en metode van die ondersoek vind neerslag in hoofstuk een.

Hoofstuk twee bied 'n literatuuroorsig wat handel oor die eerste vier ontwikkelingsfases soos deur Erik Erikson voorgehou. Daar word gefokus op die vordering in elke stadium (stadia-progressie), die gepaardgaande ontwikkelingskrisisse en die epigenetiese beginsel. Die sleutelbegrippe wat in die ondersoek gebruik is, word ook in Hoofstuk 2 in besonderhede bespreek.

In hoofstuk drie word die empiriese ondersoek asook die resultate en bevindinge van die ondersoek bespreek.

In hoofstuk vier word 'n samevatting van die belangrikste bevindinge gegee. Opvoedkundige implikasies word gestel en enkele riglyne word aangebied om minderwaardigheidsgevoelens by leerders teë te werk. Die beperkings van hierdie studie asook sekere aanbevelings vir verdere navorsing wat hieruit vloei, word verder in hierdie hoofstuk aangebied. Aanbevelings word op grond van die bevindinge van die ondersoek gedoen.



## HOOFSTUK 2

### 2. LITERATUURSTUDIE

#### 2.1 INLEIDING

Erik Erikson kan as een van die belangrikste teoretici op die gebied van psigososiale ontwikkeling beskou word. Sy teorie impliseer agt fases in die mens se lewensiklus waartydens sy ervarings spesifieke aanpassings vereis. Die onderskeie fases, met die sentrale krisis van elke fase en die sintese (uitkoms) van elke krisis word in tabel 2.1 uiteengesit.

Onderliggend aan hierdie aanpassings lê 'n sentrale krisis waarin die individu hom ten opsigte van twee teenoorstaande pole moet oriënteer. Hierdie krisis is die gevolg van 'n bepaalde interaksie tussen die individu en die sosiale omgewing. Aan die een kant bring die konflik in die individu mee dat hy oor nuwe behoeftes en nuwe moontlikhede beskik, en aan die ander kant stel die samelewing sekere beperkinge. Die wyse waarop die individu die aanpassings in 'n bepaalde fase verwerk, sal sy hantering van die volgende fase van psigososiale ontwikkeling beïnvloed (Erikson, 1959: 53).

Wanneer die krisis van een stadium suksesvol opgelos is, vergemaklik dit die hantering van die daaropvolgende krisis. Die individu moet die sentrale krisis in elke stadium relatief suksesvol oplos om na die volgende stadia te vorder (Louw *et al.*, 1984; Louw, 1990).

Psigososiale teorie bied 'n struktuur waarmee groei en ontwikkeling dwarsdeur die mens se lewe bestudeer kan word. Biologiese, intrapsigiese én omgewingsfaktore speel hierin 'n rol. Erkenning word ook gegee aan die belangrike invloed van sosiokulturele faktore om die rigting van 'n individu se ontwikkeling te bepaal. Elke kultuur beïnvloed die mate waarin sy lede elke ontwikkelingskrisis bemeester (McClain, 1975: 527).

**Tabel 2.1**  
**ERIK ERIKSON SE PSIGOSOSIALE KRISISSE VAN VERSKILLENDSE**  
**LEWENSTADIA**

<b>LEWENSFASES</b>	<b>DUUR</b>	<b>PSIGOSOSIALE KRISIS</b>	<b>SINTESE</b>
Babastadium	0-1 jaar	Vertroue vs wantroue	Hoop vs onttrekking
Kleuterjare	1-3 jaar	Outonomie vs skaamte	Wilskrag vs dwang
Vroeë skooljare	3-6 jaar	Inisiatief vs skuld	Doel vs inhibisie
Middel skooljare	7-11 jaar	Arbeidsaamheid vs. Minderwaardigheid	Vaardigheid vs traagheid
Adolesensie	12-22 jaar	Identiteit vs rolverwarring	Getrouheid vs rolontkenning
Vroeë volwassenheid	22-34 jaar	Intimiteit vs isolasie	Liefde vs eksklusiwiteit
Middel volwassenheid	34-60 jaar	Generatieweet vs stagnasie	Omgee vs verwerping
Laat volwassenheid	60-75 jaar	Integriteit vs wanhoop	Wysheid vs veragting

(Uit: Berger, 2001: 40.)

## **2.2 PSIGOSOSIALE ONTWIKKELING**

### **2.2.1 Inleiding**

Psigososiale ontwikkeling kan gedefinieer word as menslike ontwikkeling in psigososiale fases waar menslike rede en sosiale omgewing 'n belangrike rol speel. Volgens Erikson (1959: 52) is die algemene verloop van normale psigososiale ontwikkeling universeel.



Sekere biologies gedetermineerde potensiale wat in elke mens bestaan, tree na vore soos wat die individu met die omgewing in interaksie is. Die mate waarin hierdie potensiale ontwikkel, is afhanklik van fisiese en sosiale interaksies en sal om dié rede verskil van individu tot individu.

Gesonde ontwikkeling vereis dat interaksies wél sal plaasvind in die een of ander vorm op 'n gegewe tyd. Hierdie interaksies kan varieer na gelang van die kultuur waarin dit plaasvind aangesien sommige kulture 'n meer ondersteunende omgewing vir gesonde ontwikkeling skep as ander (McClain, 1975: 528).

Elk van die agt lewenstadia verteenwoordig 'n periode van twee opponerende pole, naamlik óf 'n versterkte potensiaal óf 'n kwesbaarheid ten opsigte van 'n spesifieke komponent van persoonlikheid (Berger, 2001: 41). Die konflik wat hieruit ontstaan, staan bekend as 'n krisis. Die oplossing van elke krisis is nie eenvoudig geleë in die keuse van die positiewe pool nie, maar eerder in 'n sintese tussen die twee pole, waardeur 'n nuwe lewensituasie tot stand kom en waaruit die teenoorstaande pole van die volgende stadium weer na vore kom. Dit is die gevolg van fisiese en psigologiese veranderinge in die individu as gevolg van die feit dat hy gekonfronteer word met nuwe sosiale eise. Hierdie eise reflekteer of die samelewing hom aanvaar en effektief in die samelewing integreer ten opsigte van sy toenemende vaardigheid en volwassenheid.

Erikson stel dit dat *"...the word crisis no longer connotes impending catastrophe...it is now being accepted as designating a necessary turning point, a crucial moment, when development must move one way or another, marshaling resources of growth, recovery, and further differentiation"* (Erikson, 1974: 16).

Wat wél algemeen gedurende adolessensie voorkom, is oorwegend interne konflik en krisis, wat in terme van identiteitsontwikkeling dui op die proses van eksplorاسie en oorweging van alternatiewe ten einde tot



eie geïnternaliseerde besluite en verbintenisse te kom (Ackermann, 1993: 33).

Daar word verwag dat individue die vermoë besit om nuwe vaardighede te bemeester en uit te voer. Daar word verder van die persoon verwag om dié vaardighede in so 'n mate uit te voer dat dit aanvaarbaar is vir die gemeenskap waarbinne hy funksioneer. Verskille tussen persoonlike vermoë en die verwagtinge van die gemeenskap hou baie konflik in.

So bestaan daar konflik tussen die persoon se biologiese behoeftes en sosiale beperkinge wat verband hou met die onmiddellike bevrediging van hierdie behoeftes. Daar bestaan ook konflik tussen die individu se dryfveer om te aktualiseer en die drang om terug te keer na 'n minder spanningsvolle stadium van ontwikkeling. Die individu ervaar ook konflik tussen sy behoefte tot vryheid van keuses en sy behoefte om deur ander gelei te word. Hierdie behoeftes is bepalend vir menslike gedrag en sal die dryfkrag of motivering agter gedrag wees totdat dit bevredig is. Dit is dus duidelik dat behoeftebevrediging 'n belangrike rol speel, want bevrediging verlos die individu van oorheersing deur 'n spesifieke behoefte en laat hom toe om na 'n hoër doel te mik (Möller, 1993: 228).

Al die krisisse soos deur Erikson beskryf is bipolêr, aangesien dit die potensiaal het tot positiewe én negatiewe oplossing. In die geval van 'n positiewe oplossing word daar beweeg in die rigting van psigososiale aktualisering en verdere integrasie van die persoonlikheid. In die geval van negatiewe oplossing is daar 'n belemmering van psigososiale ontwikkeling in die vorm van stagnasie, uitstel of selfs regressie. Erikson (1959: 53) beklemtoon die feit dat die oplossing van krisisse nooit absoluut positief of absoluut negatief is nie. In die geval van 'n potensieel positiewe oplossing sal daar noodwendig ook negatiewe residue na die volgende stadium oorgedra word en daar geakkommodeer en waarskynlik gedurende daardie stadium opgelos word. Positiewe sowel as negatiewe residue word dus in die persoonlikheid agtergelaat na die oplossing van elke krisis.



Die krisis in elke stadium hou potensiaal in vir die ontwikkeling van twee dimensies - een wat die positiewe dimensie van die persoonlikheidskomponent verteenwoordig, en die ander wat 'n dinamiese teenparty of negatiewe dimensie verteenwoordig, dit wil sê die krisis word meer positief of meer negatief op die kontinuum opgelos. Indien die positiewe uitkomst swaarder weeg as die negatiewe uitkomst, kan daar aanvaar word dat die krisis positief opgelos is. Elke keer wanneer so 'n positiewe oplossing bereik is, word die ego versterk, die selfbeeld word bevestig en die persoon voel dat sy persoonlikheid beter gedefinieer word in 'n sosiale realiteit wat hy verstaan.

Die oplossing van ontwikkelingskrisisse hang af van hoe goed die krisis van die individu deur ander erken word en in hoe 'n mate hy vaardig is om sy behoeftes te bevredig in verhouding met sosiale verwagtinge. Die bemeestering van konflikte en die suksesvolle oplossing van krisisse in enige stadium hang af van wedersydse interaksie tussen die individu en sy sosiale omgewing. Dit impliseer dat die individu gedurende sekere tye van sy lewe die vaardigheid ontwikkel om nuwe take aan te pak en dat hy ook plesier daaruit put om dit uit te voer (Erikson, 1974: 95).

Die graad van sukses waarmee elke krisis opgelos word, word grootliks beïnvloed deur die sukses waarmee vroeë krisisse opgelos is. As vorige krisisse 'n positiewe uitkoms gehad het, is die individu toegerus met genoegsame egosterkte en selfversekerheid om nuwe konflikte te benader en suksesvol op te los. Indien vorige krisisse 'n negatiewe uitkoms gehad het, is die individu nie voldoende toegerus om komende krisisse suksesvol op te los nie. Dit beteken egter nie dat as die individu nie 'n betrokke ontwikkelingsfase suksesvol afhandel nie, hy noodwendig verder negatief sal ontwikkel nie. Erikson se teorie maak voorsiening vir die moontlikheid dat kwaliteite wat in enige stadium ontwikkel nie noodwendig vas is vir die hele lewensloop nie. Alhoewel die positiewe bemeestering van 'n krisis 'n belangrike vereiste is vir die positiewe bemeestering van daaropvolgende krisisse, meen Erikson tog dat die individu later in sy lewe daardie onbemeesterde krisisse kan oplos.



Erikson (1950: 274) beklemtoon ook die feit dat individue soms probleme ondervind om aan te pas by nuwe omstandighede. Hierdie probleme kan dan konflikte van die verlede weer na vore bring. Die kern lê dus in die feit dat die negatiewe residue van alle krisisse in dinamiese opposisie staan teenoor die positiewe residue regdeur die individu se lewe. In die lig hiervan moet die mens as 'n ontwikkelende en herontwikkende wese gesien word eerder as een wat op 'n vasgestelde lineêre baan beweeg.

Vroeë adolessensie sluit eintlik twee fases in, naamlik arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid én identiteit teenoor rolverwarring. Binne die ouderdomsgroep waarop die huidige studie se fokus val, lê die kind as't ware op die grens tussen bogenoemde twee ontwikkelingsfases (Manning, 1988: 95). Daarom kan verwag word dat eienskappe van beide fases in hierdie ouderdomsgroep kan voorkom.

### 2.2.2 Die epigenetiese beginsel

Die konsep van die epigenetiese beginsel is fundamenteel tot begrip van Erikson se psigososiale teorie (Markstrom, Sabino, Turner, & Berman, 1997: 707). Wanneer daar van menslike ontwikkeling gepraat word, is dit belangrik om begrip van die epigenetiese beginsel te hê. Dit impliseer dat enige organisme wat ontwikkel 'n grondplan het en dat die dele uit hierdie grondplan ontwikkel. Elke deel het sy eie unieke tyd om te voorskyn te kom totdat elke deel sy verskyning bydra tot die funksionerende geheel.

Gedurende geboorte verwissel die kind van die chemies-beheerde baarmoeder na 'n ontwikkelende sosiale sisteem van sy gemeenskap. Hier sal hy in kontak kom met geleenthede en beperkinge van sy kultuur. Die organisme ontwikkel deur middel van die voorgeskrewe volgorde van beweging, die sensoriese en sosiale vaardighede.

Elke nuwe vorm van sosiale interaksie beïnvloed die ontwikkeling van 'n spesifieke komponent van persoonlikheid. Gedurende elke fase word sekere persoonlikheidskomponente sterker ontwikkel as ander. Volgens



Erikson (1959: 57) is dit 'n kwessie van "...different capacities use different opportunities to become full-grown components of the ever-new configuration that is the growing personality."

### 2.2.3 Die eerste vier fases volgens Erikson se psigososiale ontwikkelingsmodel

#### 2.2.3.1 Inleiding

In die lig van die fokus van hierdie studie word daar in hierdie afdeling verder spesifiek gefokus op die eerste vier ontwikkelingsfases soos deur Erikson beskryf. Spesifieke aandag sal gegee word aan die positiewe en negatiewe residue van elke ontwikkelingskrisis.

Die eerste vier fases van Erikson se psigososiale ontwikkelingsmodel kan soos volg opgesom word:

- In die eerste 12 maande van die kind se lewe word sy vertroue of wantroue in die samelewing deur sy belewing van die omgewing bepaal.
- Tussen 12 maande en 3 jaar ontwikkel hy 'n gevoel van selfvertroue, -kontrole en outonomie of, as die teenpool, gevoelens van onsekerheid en skugterheid.
- In die derde fase, wat ongeveer tussen 3 en 6 jaar is, ontwikkel die kind 'n belewing van inisiatief. As sy pogings egter deurgaans gekritiseer word of nie voldoende erken word nie, sal hy skuldig voel en sy self-geïnisieerde eksplorاسie staak.
- Die fase tussen 7 en 11 jaar word gekenmerk deur die kind se toenemende vermoëns wat hom 'n belewing van produktiewe waarde



(arbeidsaamheid) gee of, as teenpool, gevoelens van minderwaardigheid laat ervaar.

#### 2.2.3.2 Basiese vertroue teenoor basiese wantroue (0 tot 1 jaar)

Die eerste lewenstadium soos deur Erikson beskryf, stem in baie opsigte ooreen met dié van Freud. Binne hierdie fase word energie gekonsentreer rondom die orale sone, waardeur die kind primêr met sy wêreld omgaan. "...the mouth is the focus of a general first approach to life - the incorporative approach" (Erikson, 1959:59).

Kinders inkorporeer nie net elemente uit die omgewing deur hul monde in die vorm van suig, byt en sluk nie, maar neem ook hul omgewings waar deur middel van gryphandeling en deur die gebruikmaking van hul visuele, taktiele en ouditiwe sinne.

Gedurende hierdie fase is gesonde psigososiale ontwikkeling afhanklik van die verwerping van 'n gevoel van vertroue, wat volgens Erikson die hoeksteen van gesonde persoonlikheidsontwikkeling is. Die ontwikkeling van vertroue word versterk wanneer die kind die bekende en die voorspelbare begin herken. Die kind se ondervindinge van die verlede asook dit wat hy antisipeer, word herbevestig en sodoende ontwikkel hy 'n gevoel dat die wêreld betroubaar is. Hierdie gevoel rus hom toe met 'n gevoel van sekuriteit en vertroue in die mense wat vir hom sorg. Die behoefte aan die ontwikkeling van vertroue by die kind is dus universeel.

Tydens hierdie eerste fase van ontwikkeling sluit die kind se sosiale grense die moeder of plaasvervanger(s) in en is hy primêr afhanklik van haar vir die bevrediging van sy behoeftes. Dit gaan hier nie noodwendig net oor die biologiese moeder nie, maar dit kan ook 'n plaasvervangende moederfiguur wees. Die ontwikkeling van vertroue is gebaseer op die vertroue wat die kind in die moeder stel om hom ondersteuning te bied. Hy leer dat daar betekenis en kontinuïteit is in die wyse waarop sy hom oppas, versorg en vir hom omgee.



Indien 'n moeder sensitief is vir die behoeftes van haar kind en daarvan oortuig is dat dit wat sy doen goed is vir die kind, dra sy vertroue oor. Die kind begin bewus word van die feit dat daar 'n goeie onderliggende rede is waarom die moeder doen soos wat sy doen en hy weet dat hy binne redelike tyd sal kry wat hy wil hê. Hierdie besef gee genoeg vertroue aan die kind om uitstel van sy behoeftes te verdra. Met die versekering dat hy wel sal kry wat hy wil hê mits hy wag, leer die kind om sy behoeftes te beheer. Met die daarstelling van sekerheid en vertroue in die versorger, leer die kind om sy biologiese drange te beheer en gevolglik ontstaan vertroue in homself.

Wanneer die moeder onsensitief is met betrekking tot die kind se behoeftes of onseker is oor die manier hoe sy hom moet bevredig, ontstaan daar "a lack of mutual regulation" (Erikson, 1959: 58). Die moeder en kind soek deur duidelike wedersydse aktiwiteite 'n weg waarvolgens hulle bevredigend op mekaar kan reageer, maar as dit nie suksesvol is nie bevorder dit die ontwikkeling van wantroue.

Die vestiging van vertroue teen die einde van die eerste fase word hoofsaaklik deur drie ontwikkelingsprosesse gekenmerk. Eerstens ontwikkel 'n fisiologiese dimensie wat gekenmerk word deur die inkorporering van beslaglegging op en observasie van die fisiese omgewing. Laasgenoemde mag lei tot "...the discomfort of teething and other changes in the oral machinery" (Erikson, 1959:62). Response soos byt, noop die moeder dan om te onttrek.

Tweedens ontwikkel 'n sielkundige proses waartydens die kind se groeiende bewustheid van homself daartoe bydra dat hy hom fisies as 'n afsonderlike individu ervaar. Derdens ontstaan 'n proses waartydens die moeder stelselmatig minder tyd en aandag aan die kind bestee en meer aandag aan persoonlike sake of aan ander kinders gee. Deur 'n belewing van skeiding word die kind gespeen.

*"The general state of trust implies not only that one has learned to rely on the sameness and continuity of the outer providers but also that one*



*may trust oneself and the capacity of one's own organs to cope with urges; that one is able to consider oneself trustworthy enough so that the providers will not need to be on guard or to leave" (Erikson, 1959: 63).*

Die kind wat hierdie krisis met min moeite bemeester, is in staat om die moeder se distansiëring te aanvaar. Hy besef dat hy haar kan vertrou om hom nie te verwerp nie en voel dat hy homself kan vertrou in soverre hy sy drange en behoeftes moet en kan beheer. Diegene wat nie hierdie besef koester nie, word gelaat met gevoelens van leegheid en verwerping. Vanaf die tyd wat die kind homself as 'n afsonderlike wese ervaar en sy identiteit begin ontwikkel, is hy in staat tot 'n beter persepsie van homself en die wêreld om hom (Erikson, 1975).

Na die krisis van die eerste ontwikkelingsfase word beide elemente van vertroue en wantroue in die persoonlikheid gelê (Allen *et al.*, 1990). Vir gesonde ontwikkeling is dit belangrik dat vertroue swaarder moet weeg as wantroue en dat dit gepaard gaan met realisme. Erikson noem die egokrag wat voortvloei uit hierdie krisis "Drive and Hope" (Erikson, 1950:274) en beskryf beide positiewe en negatiewe uitkomst. Die positiewe uitkomst sluit in dat die kind 'n volgehoue vertroue in ander en homself koester. Vertroue in ander impliseer 'n geloof in hul intensies en handeling; 'n gevoel dat daar rede en betekenis in hul handeling steek. Hierdie vertroue in individue brei uit na geloof in die mensdom, God en die wetenskap.

'n Verdere nalatenskap uit hierdie krisis is 'n volgehoue besef van optimisme wat gebaseer is op die kind se eie geloof in sy vaardigheid en in 'n welwillende wêreld. Dit hou verband met 'n bereidheid om die bevrediging van behoeftes uit te stel, omdat hy vertrou dat dit wat hy wil hê wel sal volg. Individue wat 'n groot mate van vertroue ontwikkel het, is bereid om te werk en te wag vir wat hulle wil hê: "...an inner conviction that, after all, sufficient satisfaction is sufficiently predictable to make waiting and working worthwhile..." (Erikson, 1959: 141).



Die hoeveelheid vertroue wat vasgelê word hang nie uitsluitlik af van die hoeveelheid kos of liefde nie; dit is veel eerder 'n kwessie van die kwaliteit van die verhouding met die moeder: "Mothers create a sense of trust in their children by that kind of administration which in its quality combines sensitive care of the baby's individual needs and a firm sense of personal trustworthiness within the trusted framework of their community's life style" (Erikson, 1959:65).

Die negatiewe residue van hierdie ontwikkelingsfase laat 'n individu met 'n gevoel van leegheid en 'n verlange na versorging en afhanklikheid van die verlede. Erikson beskryf dit as "...a dim nostalgia for a lost paradise..." (Erikson, 1959: 60). Hierdie negatiewe residue laat 'n kroniese toestand van rou in die persoonlikheid agter. Dit mag later in die lewe aanleiding gee tot depressiewe ondertone asook 'n gevoel van pessimisme, aangesien elke vertraging of uitstel met agterdog ervaar word. Vertroue bied dus 'n sekuriteitsbasis vir eksplorاسie en eksperimentering. Die latere effek van wantroue kan byvoorbeeld tot gevolg hê dat die individu problematiese verhoudings met ander het, dit wil sê nie maklik mense vertrou nie, agterdog toon en onseker is oor die onderliggende betekenis van 'n gegewe boodskap.

#### 2.2.3.3 Outonomie teenoor skaamte en onsekerheid (1 tot 3 jaar)

Die ontwikkeling van toiletbeheer is 'n belangrike mylpaal in die kind se beleving van outonomie. Dit gee aan die kind die bevrediging dat hy sy eie behoeftes sowel as die onmiddellike omgewing kan beheer.

Die beleving van outonomie is gebaseer op die ontwikkeling van vertroue. Indien die vorige fase van vertroue versus wantroue 'n positiewe uitkoms gehad het, voel die kind dat hy op ander mense kan staatmaak om hom te ondersteun wanneer nodig en dit laat hom met 'n gevoel van relatiewe onafhanklikheid. Hy is nou in staat om letterlik én figuurlik op sy eie twee bene te staan en om rond te beweeg en sommige van sy behoeftes self te bevredig. Hierdie verhoogde mate van onafhanklikheid sal suksesvol ontwikkel mits die kind voel dat ander hom



die kans gun om onafhanklik te wees sonder om skaamte te ontlok. Hy sal staatmaak op hul ondersteuning en hulp wanneer hy nie outonoom op 'n aanvaarbare manier homself kan aktualiseer nie.

Die konflik binne hierdie fase ontstaan wanneer die behoefte aan outonomie, wat van binne ontwikkel, nie ten volle uitgedruk kan word nie as gevolg van eksterne sosiale druk. Sodra die kind keuses en selfbeheer kan uitoefen, word van hom verwag om sosiale reëls in ag te neem en kan hy nie sy wil altyd uitdruk soos wat hy wil nie. In sommige gevalle neig ouers om kinders te oorkontroleer. Die gevolg hiervan is dat die kind se wil onderdruk word deur skaamte omdat hy nie toegelaat word om aan sosiale eise toe te gee nie. Die bevrediging van self-ekspressie word dan oorskadu deur 'n vrees vir blootstelling en skaamte asook 'n onsekerheid in sy vermoë om homself in so 'n mate te beheer dat dit aanvaarbaar vir ander is.

Die konflik gedurende hierdie fase spruit uit twee tendense. By die een is daar die neiging om onafhanklik te wees en byvoorbeeld ouers te bevraagteken. By die ander is dit om deur hul voorwaardes en reëls as't ware beheer te word. Die oplossing van hierdie konflik is beslissend vir die ontwikkeling van 'n nuwe ego-sterkte wat Erikson "self-control and will-power" noem (Erikson, 1950:274). Die positiewe residue sluit in 'n gevoel dat jy jou onafhanklikheid met trots kan beoefen, met 'n mate van selfversekering besluite kan neem, eie opinies kan uitdruk en selfbeheer kan uitoefen.

Die negatiewe residue van hierdie fase laat 'n belewing van selfbewustheid in die persoonlikheid. Hierdie individu is geneig om die drang te hê "om altyd weg te kom met dinge", maar voel terselfdertyd 'n onvermoë om dit te doen. So 'n individu konformeer oormatig en irrasioneel. Hy het ook die neiging tot kompulsiewe en obsessiewe gedrag - "to have everything just so and only in a given sequence and tempo" (Erikson, 1974: 111).

#### 2.2.3.4 Inisiatief teenoor skuldgevoelens (3 tot 6 jaar)



Die kind dring die wêreld binne by wyse van uitdagende aktiwiteit, nuuskierigheid en kragdadigheid. Hy maak inbreuk op die liggame van ander deur onder andere fisiese aanvalle: op hul gehoor en gedagtes deur middel van agressiewe verbalisasies, op fisiese spasie deur energieke voortbeweging en op die onbekende deur nuuskierigheid.

Gedurende hierdie fase raak die kind veral baie nuuskierig ten opsigte van sy eie geslagsorgane asook dié van ander kinders en volwassenes. Hierdie nuuskierigheid en belangstelling gaan egter verder as die geslagtelike, en wel in die rigting van sosiale rolle wat deur mans en vrouens gespeel word. Dit sal uiteindelik bydra tot die kind se eie rol wat hy as toekomstige volwassene gaan speel (Erikson, 1974: 114). In simboliese spel word hierdie volwasse rolle geoefen en sal die kind byvoorbeeld voorgee dat hy magtig en "gevaarlik" soos sy ouers is. Seuns speel normaalweg die manlike rol en dogters die vroulike rol. Soos wat die kind die rolle van die ouers naboots, begin die kind ook hulle waardes internaliseer en dit reflekteer weer die waardes van die samelewing. Die kind identifiseer met volwasse modelle en bou sodoende 'n waardesisteem wat gebaseer is op kulturele tradisies (Erikson, 1974: 115).

Gedurende hierdie fase word 'n mate van selfgeldende doelgerigtheid bygevoeg tot die voorafgaande ontwikkelde besef van outonomie. Toenemende inisiatief en indringendheid, wat deur rypwording bevorder word, word onderhou deur 'n groeiende belewing van morele verantwoordelikheid wat deur sosiale identifikasie verkry word. Skuld is die teenpool sowel as instandhouer van inisiatief. Soos wat die kind in die vorige fase skaam voel as hy uitgevind word, is daar nou 'n vrees vir ontdekking en angs met betrekking tot gedagtes en dade. Dit hou verband met gedragsvorme wat hy mag glo tot straf sal lei en daarom moet niemand dit ooit ontdek nie (Erikson, 1974: 122).

Die positiewe residue van hierdie fase van konflik tussen uitdaging en selfbeperking lê in die maak van aanvaarbare planne en die suksesvolle



uitvoer daarvan. Voorbeelde hiervan word gesien in die kind se vermoë om avontuurlustig te wees, inisiatief te neem en self dinge te doen. Die rol van ouers of die skool speel gedurende hierdie fase 'n belangrike rol ten opsigte van die uitdagings wat hulle aan kinders stel (Erikson, 1959: 80).

#### 2.2.3.5 Arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid (7 tot 11 jaar)

Erikson (1968), Elkind (1984) en Maier (1965) sien die fase van arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid as die mees bepalende fase in sosiale ontwikkeling, aangesien die kind beide bemeestering én mislukking ervaar ten opsigte van sosiale aktiwiteite en sosiale interaksie. Hierdie lewenstadium word gekenmerk deur psigoseksuele energie wat in 'n rustende fase, voor die "storm" van adolessensie, is. Drange word gedurende hierdie fase gesublimeer na leeraktiwiteite en ter voorbereiding om eendag self 'n werker en versorger van sy geliefdes te kan wees (Conger, 1991).

Alhoewel kinders gedurende hierdie fase nog steeds moet kan speel, het hulle ook somtyds die behoefte om dinge te produseer en te voel dat hulle iets beteken. Hierdie gedrag gee 'n aanduiding van sy behoefte én gereedheid om deel van 'n produktiewe samelewing te wees. 'n Gevoel van bekwaamheid word gevestig wanneer hy sy behoefte om produktief te wees kan uitleef. In die meeste gemeenskappe word kinders gedurende hierdie fase sistematiese instruksies gegee ten opsigte van vaardighede om dinge te produseer (Burns, 1982). In die hedendaagse samelewing gaan kinders skool toe om die elemente van lees, skryf en numeriese vaardighede aan te leer. Hulle word dus geskei van hul moeders met die gevolg dat hulle sosiale grense uitbrei om ook onderwysers en mede-leerders in te sluit (Erikson, 1950: 258; Coles, 1970).

In die klaskamer leer kinders om gedissiplineerd te wees ten opsigte van konsentrasie, plig en gehoorsaamheid en sodoende leer hulle om te doen wat aan hulle gesê word om te doen. Kinders moet ook in die skool die



geleentheid kry om te ontdek watter dinge hul kan bemeester en watter dinge vir hulle lekker is om te doen. Hiermee saam leer die kind om mededeelsaam te wees en met ander in werk en speel te kan saamwerk (Arehart & Smit, 1990). Die gevaar gedurende hierdie fase lê daarin dat die kind nie té rigied behandel moet word met betrekking tot plig en selfbeheersing nie. Genoegsame dwang is nodig om 'n gevoel van vervulling te bewerkstellig terwyl hy leer hoe dinge in die volwasse wêreld gedoen word en selfs ook deel te hê daaraan. Die kind wat 'n gevoel van arbeidsaamheid ontwikkel het, het die vermoë om goed saam met ander te werk en om deel te neem in die volwasse wêreld se aktiwiteite (Erikson, 1959: 84).

Minderwaardigheid kom waarskynlik meer dikwels na vore wanneer vorige krisisse nie suksesvol opgelos is nie. 'n Kind wat outonomieit kortkom mag voel dat hy eerder by die huis onder sy moeder se beskerming wil bly, en die kind wat skuldgevoelens koester, het nie die vaardighede om take wat 'n gevoel van arbeidsaamheid inhou, te bemeester nie. 'n Gevoel van minderwaardigheid kan egter ook die gevolg wees van onvoldoende geleenthede om sy vaardighede te ontwikkel of van min of geen aanmoediging vir sy pogings om arbeidsaam te wees.

Gedurende hierdie fase is die erkenning van vermoëns en van die kind se pogings om iets te doen baie belangrik om 'n gevoel van arbeidsaamheid te vestig. Opvoeders is veral belangrik in dié verband. Opvoeders behoort 'n balans tussen dissipline en vryheid daar te stel sodat die skool nie té beperkend vir die kind is nie. Aan die een kant mag dit nie lei tot oormatige inperking by die kind nie en aan die ander kant tot oormatige beskeidenheid wat geen gevoel van sukses ontlok nie (Erikson, 1950: 257; Stevens, 1983).

Die positiewe residue van hierdie fase lê in die satisfaksie nadat 'n taak voltooi is. 'n Kind met 'n hoë graad van positiewe residue is nie geneig om take onvoltooid te laat nie. Van die ander positiewe residue is 'n gevoel van bevoegdheid, om die beste van jou eie vaardighede te maak,



genot daaruit te put om aangename doelwitte te beplan, en om te werk daarvoor. Erkenning deur ouers en skool vir dit wat die kind kán doen, is baie belangrik gedurende hierdie fase. Die negatiewe residue lê in 'n gevoel by die kind dat hy nooit goed genoeg sal wees nie. Hy ervaar dan ook 'n werkslamheid, met ander woorde hy kan nie tot werk en die voltooiing van take kom nie (Erikson, 1959: 87).

Die beeld wat die individu van homself het, beïnvloed die wyse waarop ander, geleenthede, struikelblokke, mislukkings en sukses gesien word. Indien die individu positief voel oor homself en homself as bevoeg en toereikend beskou in sy omgang met andere, word hy minder geraak deur emosionele ontsteltenis en deur die belewing en hantering van mislukking (Levit, 1993).

Bogemelde staan in direkte verband met selfbeeldontwikkeling. 'n Minder positiewe selfbeeld kan 'n gevoel van persoonlike disorganisasie teweegbring. Soos die individu ouer word, word die selfbeeld beïnvloed deur kennis, vermoëns, vaardighede en bekwaamhede wat ontwikkel is.

#### 2.2.4 Samevattende perspektiefstelling

Die belangrikheid van bovermelde vier fases lê daarin dat dit die basis vorm vir verdere ontwikkeling, onder andere identiteitsontwikkeling asook verdere persoonlikheidsontwikkeling. Dit word gekenmerk deur 'n proses van volwasse word en word beïnvloed deur interaksies met ander.

Dit toon ook verder 'n verband met verskillende dimensies van ontwikkeling, byvoorbeeld fisiek, emosioneel, kognitief, sosiaal, moreel ensovoorts. Adolesensie is 'n periode van vinnige verandering – fisies, fisiologies, psigologies en sosiaal; 'n tydperk waartydens alles waarop vroeër staatgemaak is, weereens bevraagteken word (Butterworth & Harris, 1994; Erikson, 1963).



*The growing and developing young people, faced with this physiological revolution within them, are now primarily concerned with attempts at consolidating their social roles (Erikson, 1959: 89).*

Ontwikkeling van selfvertroue en die beleving van selfwaarde staan in nou verband met die rol wat ouers en onderwysers speel. Leerders sien opvoeders as voorsieners van geleenthede waarbinne hulle:

- hul akademiese en sosiale vaardighede kan ontwikkel,
- outonoom kontrole oor leertake kan uitvoer,
- voel dat daar vir hulle omgee word en
- ondersteun word in leeraktiwiteite.

Daarom behoort leerders se persepsie van leerpotensiaal, die waarde daarvan om skool te gaan en hul emosionele gesondheid verryk en aangemoedig te word. Dit op sigself bevorder prestasie, goeie gedrag, positiewe portuurgroepverhoudinge die ontwikkeling van effektiewe interpersoonlike interaksie en verhoudings. Waar leerders voel dat opvoeders hulle selfbewus laat voel, kontrolerend en disrespekvol is, is die hipotese dat leerders minder gemotiveerd sal wees om te presteer. Hulle sal ongelukkig voel en dit kan manifesteer in akademiese en sosiale probleme soos wangedrag (Roeser *et al.*, 2000: 458; Newman & Newman, 1987).

Leerders op skool het dikwels vrae waaruit afgelei kan word dat daar by hulle die behoefte is om in hul persoonlike en sosiale behoeftes te vervul. Vrae soos die volgende hou verband met 'n behoefte om meer vaardigheid, die behoefte vir outonomie en kwaliteit verhoudings (Roeser *et al.*, 2000: 459):

1. Hoe kan leerders suksesvol wees op skool en is ek suksesvol op skool?
2. Watter geleenthede bestaan daar vir my ten opsigte van selfekspresie, keuses en besluitneming in hierdie skool?
3. Voel ek dat opvoeders en ander leerders vir my omgee en my respekteer as 'n leerder van hierdie skool?



Die bereiking van outonomie en die verhouding met die gesin van oorsprong, is 'n verdere taak in adolessensie. Dit staan in noue verband met ander psigososiale ontwikkelinge van die adolessent soos ego-ontwikkeling en selfbeeld (Allen *et al.*, 1994: 188). Positiewe emosionele binding met die ouers, wat onder meer die belewing van emosionele veiligheid en vertroue impliseer, stel 'n basis vir psilogiese sekuriteit daar wat 'n voorwaarde vir die daaropvolgende emansipasieprosesse en vir identiteitsverwerwing is (Ackermann, 1993: 148; Roazen, 1976).

Die kwaliteit van verhoudings met opvoeders gedurende die aanvangsjare van die hoërskool dra soms ook nie by tot effektiewe psigososiale ontwikkeling nie (Skaalvik, 1997; O'Conner *et al.*, 1990). Die volgende redes word aangevoer:

- Graad 8 en 9 klasse word gekenmerk deur 'n groter klem op opvoederbeheer en dissipline met gevolglike minder geleenthede vir leerders om keuses uit te oefen, besluite te neem of om hulself te bestuur.
- Hoërskoolklasse word gekenmerk deur 'n minder persoonlike en positiewe opvoeder-leerder-verhouding as laerskoolklasse.
- Leerders se selfversekerdheid en effektiwiteit hang gedurende die vroeë hoërskooljare grootliks af van die punte wat hulle kry. As punte dus 'n afname toon met die oorgaan na hoërskool, is die geneigdheid dat selfpersepsie en akademiese motivering ook daal (Bornstein & Lamb, 1999: 531; Stringer, 1994).

Marcia (aangehaal in Ackermann, 1993: 62) identifiseer die volgende drie faktore wat voor en tydens vroeë adolessensie in 'n groot mate die vlak van identiteitsontwikkeling teen laat-adolessensie voorspel en bepaal:

- Vertroue en ouerlike steun wat nodig is vir positiewe eksplorاسie;



- Die beleving van bekwaamheid, bemeestering en produktiwiteit en die sin van arbeid wat 'n voorwaarde vir latere loopbaanbesluite en verbintenisse, en 'n belangrike fase van identiteit is;
- 'n Selfreflektiewe benadering tot die toekoms.

Erikson meen "...adolescents have to come to grips again with crises of earlier years before they can install lasting idols and ideals as guardians of a final identity. They need, above all, a moratorium for the integration of the identity elements ascribed in the foregoing to the childhood stages...(Erikson, 1974: 128). Die adolessent word gekonfronteer met verskeie sosiale eise en rolveranderinge wat belangrik is ten einde die uitdagings van volwassenheid te aanvaar (Rosenthal *et al.*, 1981; Hamachek, 1988).

## HOOFSTUK 3

### 3. EMPIRIESE ONDERSOEK

#### 3.1 INLEIDING

Ochse & Plug (1986) het die eerste sewe van Erikson se agt ontwikkelingskrisisse by die ouderdomsgroep 15 tot 60 jaar, en by Blanke en Swart groepe ondersoek.

Vir die doel van die onderhawige studie is slegs die eerste vier ontwikkelingskrisisse, wat vir die pre-adolessente ontwikkelingsfases relevant is, ingesluit. Dit is:

- Basiese vertroue vs. basiese wantroue
- Outonomie vs. skaamte
- Inisiatief vs. skuld
- Arbeidsaamheid vs. minderwaardigheid

Hierdie ondersoek is gedoen by Graad 8 Afrikaans- en Engelssprekende seuns van beide blanke en sogenaamde Kleurling herkoms. Hulle was hoofsaaklik 13- en 14-jariges ten tyde van die ondersoek. In terme van Erikson se teorie het hulle reeds bogemelde vier ontwikkelingskrisisse deurloop, en beweeg hulle na die vyfde fase, wat gekenmerk word deur die ontwikkelingskrisis identiteit versus identiteitsverwarring. Verder dra die oplossing van elke fase by tot die oplossing van die daaropvolgende fases. Die effektiewe oplossing van die eerste vier krisisse word derhalwe beskou as "voorwaardes" vir die oplossing van die identiteitskrisis en die verwerwing van 'n eie identiteit.

##### 3.1.1 Doelstelling

Die primêre doel met hierdie navorsingsprojek is om die psigososiale ontwikkeling van 'n groep Graad 8-seuns in terme van die eerste vier ontwikkelingskrisisse volgens Erikson se teorie van psigososiale ontwikkeling, te ondersoek.



Die spesifieke doelwitte was:

- Om die verband tussen die vier ontwikkelingskrisisse te ondersoek.
- Om minderwaardigheidsgevoelens by die onderzoekgroep verder te verken.

### 3.1.2 Hipotese:

Navorsingshipotese ( $H_1$ ):

Daar bestaan 'n positiewe verband tussen die tellings behaal op die vier relevante skale.

Statistiese hipotese ( $H_0$ ):

Daar bestaan nie 'n verband tussen die tellings behaal op die vier relevante skale nie.

## 3.2 METODE VAN ONDERSOEK EN RESULTATE

### 3.2.1 Inleiding

Hierdie ondersoek het in twee fases verloop. In Fase 1 is 'n vraelysondersoek met 'n groter onderzoekgroep ( $N=221$ ) gedoen, en hierdie (kwantitatiewe) data is verwerk. Fase 2 het uit 'n verdere ondersoek bestaan. Op grond van die resultate wat uit die vraelysondersoek verkry is, is 11 leerders wat hoë minderwaardigheidsgevoelens gerapporteer het, geïdentifiseer, met wie fokusgroeponderhoude gevoer is. Dit is doelbewus heelwat later opgevolg om die spesifieke ontwikkelingsfase beter te verstaan.

In die lig van hierdie ontwerp word die ondersoekmetode vervolgens meer volledig in terme van die twee onderzoeksfases afsonderlik beskryf.

### 3.2.2 Fase 1: Vraelysondersoek

#### 3.2.2.1 Onderzoekgroep

Alle graad 8-seuns (N=221) van 'n tegniese hoërskool in die Wes-Kaap is as onderzoekgroep gebruik vir die vraelysondersoek. Dié seuns verteenwoordig 'n breë sosio-ekonomiese spektrum en sluit Afrikaans- en Engelssprekendes, Blankes en sogenaamde Kleurlinge, in. Dit kan egter nie werklik as 'n verteenwoordigende steekproef beskou word nie, en resultate kan nie sonder meer veralgemeen word nie.

#### 3.2.2.2 Die vraelys (Bylae A)

Die vraelys, soos ontwikkel deur Ochse (1983: 219) vir die empiriese bepaling van Erikson se teorie van psigososiale ontwikkeling, is vir die doel van hierdie studie gebruik. Ochse het gebruik gemaak van 'n selfverslagvraelys wat aspekte van persoonlikheid, soos fisieke eienskappe, verstandelike vermoëns, sosiale rolle, beroepsmoontlikhede, waardes, vriendskappe, ensovoorts insluit. Sy het dit toegepas op 1859 Suid-Afrikaanse wit en swart mans en vrouens.

Alhoewel Ochse se respondente oor die ouderdomsgroep 15 tot 60 jaar gestrek het, en die huidige studie se respondente oorwegend binne die ouderdomsgroep 13 tot 14 jaar geval het, meen Ochse & Plug (1986) tog dat *"...those components of personality that have already passed their critical stages of development are interdependent and function as a system – which leads to the hypothesis that at any time of life there will be positive interrelations among all those personality components that have theoretically passed their critical stages"*. Wat die huidige studie betref, word aanvaar dat die respondente alreeds die eerste vier fases van ontwikkeling volgens Erikson deurloop het én dat die items nie te kompleks was nie en dat dit eenvoudig en duidelik was.

Ochse (1983) het gevind dat die betroubaarheid van die totale skaal hoog was vir beide wit en swart respondente (Alfa-koëffisiënte groter en gelyk aan 0.90). Die saamvallende geldigheid van die vraelys is ondersoek



deur die tellings op die Erikson skale te vergelyk met algemene welstand (*The Well-Being Scale*) en sosiale aanvaarbaarheid. Positiewe korrelasies is tussen die tellings op al die Erikson subskale en die Welstand skaal gevind. Hierdie korrelasie was hoër as tussen die Erikson skale en sosiale aanvaarbaarheid vir Blanke respondente. Dieselfde korrelasies is egter nie in die geval van Swart respondente gevind nie (Osche & Plug, 1986: 1244). Sy het voorts gevind dat die konstrakte van persoonlikheid, wat teoreties gedurende die kinderjare ontwikkel, onderling sterk korreleer by blanke adolessente, asook by blanke volwassenes. By beide geslagte blyk dit dat psigososiale ontwikkeling verband hou met algemene welstand. Ochse het ook statisties beduidende korrelasies tussen al dié subskale gevind (vergelyk tabel 3.2 later).

Alhoewel Ochse & Plug (1986: 1248) se resultate korrespondeer met die teorie en dus die geldigheid en betroubaarheid van beide teorie en konstruk ondersteun, is daar leemtes gevind wat daarop kan dui dat die konstruk óf die teorie, of beide, ongeldig mag wees. Sy het egter verskeie positiewe aanduidings van konstrukgeldigheid gevind. Die huidige studie kan dus nie sonder meer as geldig beskou word nie. Tog bevestig dit Osche se bevindinge ten opsigte van betroubaarheid (Tabel 3.2) en toon die subskale 'n statisties beduidende verband ( $p < 0.01$ ). Die gevolgtrekking wat gemaak word is dat die eerste vier subskale van Erikson se psigososiale ontwikkelingsmodel, wat vir die doel van hierdie studie gebruik is, oor genoegsame geldigheid beskik en om dié rede is die hipotese wat in die empiriese ondersoek gestel is, aanvaar.

Vir die doel van die huidige studie is slegs dié items in die vraelys gebruik wat van toepassing is op die eerste vier ontwikkelingsfases. Dit is in Afrikaans vertaal aangesien dit oorspronklik slegs in Engels ontwikkel is.

Die Subskale 1 (Vertroue vs. wantroue), 3 (Inisiatief vs. skuld) en 4 (Arbeidsaamheid vs. minderwaardigheid) bevat elkeen 10 items terwyl subskaal 2 (Outonomie vs. skaamte) 9 items bevat. Elke item word in die vorm van 'n stelling aangebied waarop die respondent op 'n 4-punt-skaal (Baie dikwels - Redelik dikwels - Somtyds - Nooit) moes repondeer.



### 3.2.2.3 Prosedure

Alle graad 8-leerders van genoemde hoërskool is betrek. Die ondersoeker het self die vraelyste afgeneem. Elke leerder het 'n vraelys gekry en moes dit dan so deeglik as moontlik invul gedurende hul 45 minute-Voorligtingperiode. Die ondersoeker was leerders behulpsaam met die verklaring van enkele terme in die vraelys wat hulle nie goed verstaan het nie.

### 3.2.2.4 Statistiese verwerking

Met betrekking tot die nasien van die vraelys het die ondersoeker as volg te werk gegaan:

Items 1, 3, 5, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 17, 19, 22, 24, 25, 26, 31, 32, 34, 36, 37, 38 & 39 is stellings wat negatief bepunt ("Negatiewe stellings") word, met ander woorde in 'n negatiewe/dalende volgorde (Ochse & Plug, 1986: 1251). Hul bepunting het dus as volg gewerk:

Kolom 1 ("Baie dikwels") = 4

Kolom 2 ("Redelik dikwels") = 3

Kolom 3 ("Somtyds") = 2

Kolom 4 ("Nooit") = 1

Die oorblywende items 2, 4, 6, 10, 11, 13, 16, 18, 20, 21, 23, 27, 28, 29, 30, 33 en 35 is die stellings wat positief bepunt ("Positiewe stellings") word, met ander woorde in 'n positiewe stygende volgorde (Ochse & Plug, 1986: 1251). Hulle bepunting het dus as volg gewerk:

Kolom 1 ("Baie dikwels") = 1

Kolom 2 ("Redelik dikwels") = 2

Kolom 3 ("Somtyds") = 3

Kolom 4 ("Nooit") = 4



Hierdie koderingstabel impliseer dat 'n hoë telling ontwikkeling-psigologies 'n negatiewe betekenis dra (hoë wantroue, ensovoorts), terwyl 'n lae telling 'n positiewe betekenis dra (bv. hoë vertroue).

Die volgende is 'n uiteensetting van die items wat met elke subskaal verband hou, met 'n aanduiding of die bepunting stygend ("+") of dalend ("-") is:

**Tabel 3.1: SUBSKAALITEMS EN BEPUNTING VAN KODERING**

VERTROUE VERSUS WANTRoue		OUTONOMIE VERSUS SKAAMTE		INISIATIEF VERSUS SKULDGEVOEL		ARBEIDSAAMHEID VERSUS MINDERWAARDIGHEID	
ITEMS	KODERING	ITEMS	KODERING	ITEMS	KODERING	ITEMS	KODERING
4	+	3	-	7	-	1	-
6	+	5	-	8	-	2	+
9	-	12	-	11	+	15	-
10	+	17	-	13	+	23	+
14	-	22	-	16	+	26	-
19	-	31	-	18	+	27	+
24	-	32	-	20	+	30	+
25	-	36	-	21	+	35	+
28	+	39	-	33	+	37	-
29	+			34	-	38	-

Wat die statistiese prosedures betref, is die Alfa-koëffisiënte vir die totale en elk van die subskale bereken. Die verspreiding van die subskaalettellings is deur middel van sentrale geneigdheid, variansie, skeefheid en kurtose bereken. Bravais-Pearson-korrelasies is uitgevoer om die onderlinge verband tussen die vier subskale te ondersoek.

### 3.2.3 Resultate van vraelysondersoek

#### 3.2.3.1 Inleiding

In hierdie afdeling word die resultate van die kwantitatiewe studie gerapporteer. Eerstens word die betroubaarheid van die totale 39-itemskaal en die vier subskale weergegee, gevolg deur die subskale se beskrywende statistiek. Daarna word daar gefokus op die onderlinge korrelasies tussen die vier subskale voordat daar gekyk word na ouderdom se verband met die subskaalettellings.

#### 3.2.3.2 Betroubaarheid van die 39-itemskaal

Ten einde die interne konsekwentheid van die 39-itemskaal te ondersoek, is 'n Alfa-koëffisiënt vir die totale skaal sowel as vir elk van die subskale bereken. Die Alfa-koëffisiënte verskyn in Tabel 3.2.

**Tabel 3.2: Alfa-koëffisiënte vir die totale skale en subskale van huidige studie en dié van Ochse**

<b>Subskaal</b>	<b>Gemiddelde Alfa-tellings van huidige studie</b>	<b>Gemiddelde Alfa-tellings van Ochse se studie</b>
Vertroue vs Wantroue	0.60	0.63
Outonomie vs Skaamte	0.73	0.68
Inisiatief vs Skuld	0.53	0.61
Arbeidsaamheid vs Minderw.	0.74	0.73
Totale skaal	0.85	0.92



Dit blyk uit Tabel 3.2 dat die totale skaal en twee van die subskale ('Arbeidsaamheid vs Minderwaardigheid' en 'Outonomie vs Skaamte') oor voldoende betroubaarheid beskik (Alfa-koëffisiënte is groter as 0.70). Vir twee subskale ('Vertroue vs wantroue' en 'Inisiatief vs Skuld') is die Alfa-koëffisiënte relatief laag. Hierdie bevinding korreleer met dié van Ochse & Plug (1986: 1244) wat in haar navorsing ook hoë betroubaarheidskoëffisiënte vir die 'Arbeidsaamheid vs Minderwaardigheid' en vir die totale skaal gevind het. Die 'Outonomie vs Skaamte' subskaal is by Ochse ook hoër as die ander twee, alhoewel nog steeds onder 0.7. Die huidige studie s'n is wel bo 0.7. Ochse het ook vir twee subskale ('Vertroue vs wantroue' en 'Inisiatief vs Skuld') relatief lae Alfa-koëffisiënte gevind. Alhoewel beperk in omvang, bevestig die huidige studie Ochse se bevindings, soos gesien kan word in die vergelykende opsomming van die Alfa-koëffisiënte in tabel 3.2.

Die aanname kan dus gemaak word dat die huidige instrument die een of ander onderliggende faktor sistematies meet. As hierdie faktor psigososiale ontwikkeling impliseer, vergelyk dit met die geïntegreerde persoonlikheidskomponente, soos deur Erikson beskryf.

### 3.2.3.3 Beskrywende statistiek vir subskale

Verskillende maatstawwe is bereken wat die verspreiding van die subskaaltellings weerspieël, waaronder sentrale geneigdheid (gemiddelde, mediaan en modus), variasie (standaardafwyking en variansie), skeefheid en kurtose. Hierdie statistieke word in Tabel 3.3, op die volgende bladsy, saamgevat.

Tabel 3.3: Beskrywende statistiek vir subskale

<b>Statistiek</b>	<b>Vertroue vs Wantroue (10 Items)</b>	<b>Outonomie vs Skaamte (9 Items)</b>	<b>Inisiatief vs Skuld (10 Items)</b>	<b>Arbeid- saamh. vs Minderw. (10 Items)</b>
N	221	221	221	221
Gemiddelde	27.95	25.28	29.70	28.41
Mediaan	28	26	30	29
Modus	27	28	29	29
Std.- afwyking.	4.30	4.82	3.87	4.68
Variansie	18.52	23.28	14.97	21.89
Skeefheid	-0.37	-0.40	-0.42	-0.44
Kurtose	0.19	-0.41	0.26	0.32
Minimum	13	13	16	13
Maksimum	40	36	40	40

Volgens Tabel 3.3 is die verspreiding van die subskaaltellings in alle gevalle skeef na links ('n negatiewe maatstaf van skeefheid word gerapporteer), wat beteken dat die meerderheid tellings vir elke subskaal nader aan die maksimumwaarde as aan die minimumwaarde lê.

Die hoogste gemiddelde is behaal op die 'Inisiatief vs Skuld'-subskaal wat 'n tendens van meer negatiewe response veronderstel.

Die laagste gemiddelde is op die 'Outonomie vs Skaamte'-subskaal gevind. Dit moet egter in gedagte gehou word dat die 'Outonomie vs Skaamte'-subskaal se tellings van 9 tot 36 kon strek (daar was 9 items), terwyl die ander drie subskale se tellings van 10 tot 40 kon strek (10 items vir elk van die subskale). Alhoewel die 'Outonomie vs Skaamte'-subskaal die kleinste moontlike strekwydte het (van 9 tot 36), het dit die hoogste variasie in tellings gelever (grootste standaardafwyking en variansie).



### 3.2.3.4 Onderlinge verband tussen subskale

Bravais-Pearson-korrelasies is uitgevoer ten einde die onderlinge verband tussen die vier subskale te ondersoek. Die korrelasiekoëffisiënte word in Tabel 3.4 gerapporteer.

Tabel 3.4: Korrelasiekoëffisiënte vir die verband tussen subskale

<b>Subskale</b>	<b>Vertroue vs Wantroue</b>	<b>Outonomie vs Skaamte</b>	<b>Inisiatief vs Skuld</b>	<b>Arbeidsaam- heid vs Minderwaar- digheid</b>
<b>Vertroue vs Wantroue</b>	1.00	--	--	--
<b>Outonomie vs Skaamte</b>	0.52*	1.00	--	--
<b>Inisiatief vs Skuld</b>	0.45*	0.26*	1.00	--
<b>Arbeidsaamh. vs Minderw.</b>	0.57*	0.57*	0.48*	1.00

\*  $p < 0.01$

Volgens Tabel 3.4 hou al die subskale beduidend met mekaar verband ( $p < 0.01$ ). Die verband is telkens positief, wat beteken dat hoër tellings op een subskaal gepaard gaan met hoër tellings op 'n ander. Dit moet egter in gedagte gehou word dat statistiese beduidendheid slegs uitspraak lewer ten opsigte van die mate waarin 'n korrelasie in die steekproef nie per toeval voorkom nie, maar 'n "werklike" korrelasie in die populasie verteenwoordig. Statistiese beduidendheid impliseer niks omtrent die sterkte van die verband nie. Derhalwe moet die absolute grootte van die korrelasiekoëffisiënte ook geïnspekteer word. Hiervolgens blyk dit dat die

sterkste verband bestaan tussen 'Arbeidsaamheid vs Minderwaardigheid' en 'Vertroue vs Wantroue', en tussen 'Outonomie vs Skaamte' en 'Arbeidsaamheid vs Minderwaardigheid' ( $r = 0.57$  in beide gevalle). 'Outonomie vs Skaamte' en 'Inisiatief vs Skuld' hou die swakste verband ( $r = 0.26$ ). Hieruit blyk dit dat daar met redelike sekerheid die gevolgtrekking gemaak kan word dat die eerste vier subskale van Erikson se psigososiale ontwikkelingsmodel wat vir die doel van hierdie studie gebruik is, geldig is. Alhoewel dit verder verfyn kan word in toekomstige navorsing, is daar genoegsame aanduidings dat dit verband hou met die geldigheid van konstrunkte, soos deur Erikson beskryf.

### 3.2.3.5 Verband tussen ouderdom en die subskaalteellings

Die 221 respondente se ouderdomme het gestrek vanaf 13 tot 15 jaar, met 'n verdeling soos in Tabel 3.5.

Tabel 3.5: Ouderdomverdeling van respondente

Ouderdom	Frekwensie	Persentasie
13	101	45.7
14	109	49.3
15	11	5.0
Totaal	221	100.0

Aangesien slegs Graad 8-leerders die ondersoekgroep gevorm het, is die respondente ook relatief homogeen wat ouderdom betref. Volgens Tabel 3.5 was die oorgrote meerderheid (95%) 13 en 14 jaar oud, met 'n byna gelykop verdeling tussen hierdie twee ouderdomme. Die respondente se ouderdom is gekorreleer met hul tellings op die vier subskale. Die resultate verskyn in Tabel 3.6.



Tabel 3.6: Ouderdom se korrelasie met die subskaalettellings

<b>Subskaal</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
Vertroue vs Wantroue	-0.06	0.40
Outonomie vs Skaamte	-0.02	0.74
Inisiatief vs Skuld	-0.03	0.62
Arbeidsaamheid vs Minderwaardigheid	0.04	0.61

Soos gesien kan word in Tabel 3.6 hou ouderdom nie beduidend verband met enige van die subskale nie ( $p > 0.05$  in alle gevalle). Die korrelasies lê ook almal baie naby aan 0, wat 'n baie swak verband aandui. 'n Beduidende korrelasie is nie verwag nie as gevolg van die klein ouderdomsvariansie in die onderzoekgroep. Die verwagting bestaan dat indien 'n wyer ouderdomsverpreiding gebruik sou word, daar 'n hoër korrelasie met die subskaalettellings gevind kan word.

### 3.2.4 Fase 2: Opvolgstudie

#### 3.2.4.1 Onderzoekgroep

Nadat die oorspronklike vraelys afgelê is, is 11 leerders wat oënskynlik hoë vlakke van minderwaardigheid ervaar, geïdentifiseer. Die onderzoeker het besluit op 'n afsnypunt bo 34 (35-40), wat 18 leerders geïdentifiseer het. Die onderzoeker het op 34 as afsnypunt besluit aangesien 'n afsnypunt van 33 byvoorbeeld 87 respondente sou identifiseer. Weens praktiese oorwegings soos tyd en toestemming van die skool, moes die onderzoeker 'n afsnypunt kies wat minder respondente oplewer.

Die afsnypunt is bepaal deur die subskaaletotale van fase vier (Arbeidsaamheid vs. Minderwaardigheid) met mekaar te vergelyk.



Tellings het tussen 13 en 40 gestrek. Laer tellings impliseer 'n groter mate van arbeidsaamheid en hoër telling 'n groter geneigdheid tot minderwaardigheidsgevoelens. In die daaropvolgende jaar was net 11 van die 18 geïdentifiseerde leerders beskikbaar vir die opvolgstudie as gevolg van verandering van skool. Die ondersoeker wou bepaal of leerders se belewing van hoërskool, en spesifiek 'n tegniese skool, 'n positiewe of negatiewe bydrae kon maak ten opsigte van hoe hulle in graad 10 oor hulself voel.

#### 3.2.4.2 Fokusgroeponderhoude (Bylae B)

Fokusgroeponderhoude is met dié leerders gevoer ten einde kwalitatief te bepaal watter faktore aanleiding gee tot minderwaardigheidsgevoelens en moontlike faktore wat dit in stand hou. Die leerders is, volgens klasverband en vir die doel van die fokusgroeponderhoud, in drie groepe van drie elk en een groep van twee verdeel.

Tydens die fokusgroeponderhoud het elkeen weer die vraelys ingevul. Dié keer moes hulle slegs reageer op die spesifieke 10 items wat verband hou met arbeidsaamheid vs minderwaardigheid (fase 4). Met behulp hiervan wou die ondersoeker kwantitatief bepaal hoe leerders minderwaardigheid beleef. Nadat almal in die groep hul vraelys voltooi het, het die ondersoeker oorgegaan na die fokusgroeponderhoud. Die onderhoude is op klankkassette opgeneem vir latere *verbatim* optekening. Die respondente is verseker van die absolute vertroulike hantering van die onderhoude en dat slegs die ondersoeker later na die bande sou luister met die oog op die kodering daarvan. Daarna het 'n fokusgroeponderhoud van ongeveer 45 minute gevolg.

#### 3.2.4.3 Resultate van fokusgroeponderhoude

Die deelnemers is gevra om so eerlik as moontlik met hulself te wees en te verbaliseer hoe hulle **nou** voel. Die onderhoud was anoniem, vertroulik en semi-gestruktureerd. Inleidend is die rede vir die ondersoek, naamlik *hoe seuns sekere goed ervaar*, verklaar.



Vervolgens basiese vrae wat die onderhoud gerig het, in die lig van die betrokke vraelysitems (subskaal vier). Die response is nie kwalitatief gekodifiseer nie, maar elke individuele respons word *verbatim* weergegee. Telkens is die vraelysitems gestel, wat gevolg is met 'n verdere vereenvoudiging van die vraag om dit meer verstaanbaar te maak op die vlak van die leerders.

**1. Voel jy dat jy nie die energie het om iets te begin wat jy van voorneme is/was om te doen nie?**

**1.1 Wat maak dat jy iets wil doen of beplan, maar dit nie uitvoer nie?**

- *Soms is daar net té veel leergoed.*
- *Tyd is vir my 'n probleem.*
- *Daar's so baie dinge wat in een dag ingepas moet word.*
- *My ouers druk my gedurig om huiswerk te gaan doen en meer te leer.*
- *'n Ou kan 'n probleem hê waarom hy nie die energie het nie bv. biologies.*

Tyd is werklik vir sommige leerders 'n probleem. Die rede hiervoor spruit uit die feit dat sommige leerders tot soveel as twee uur per dag afstaan aan reistyd na die skool. Soos reeds genoem is die skool nie 'n gemeenskapskool nie en leerders reis van sover as Strand, Gordonsbaai, Kaapse Vlakte en Stellenbosch na die skool. Konserwatief gesproke bly daar 'n maksimum van twee ure per dag vir leer en studeer oor as buitemuurse aktiwiteite in ag geneem word. Die aard van 'n tegniese skool wat 'n gespesialiseerde studierigting volg, plaas addisionele druk op leerders. Hulle volg vanaf graad 10 'n verpligte vakkombinasie van Wiskunde, Natuur-en Skeikunde, Afrikaans Eerste/Tweede Taal, Engels Eerste/Tweede Taal, Tegniese Tekene/Rekenaarswetenskap en hul gekose tegniese vak van spesialisasie. Die omvang hiervan behoort 'n graad 12 leerder minstens vyf ure per dag besig te hou.

Alhoewel depressiewe simptome nie in hierdie studie ondersoek is nie, het dit ook 'n effek op adolessente se vaardighede. Adolessente met



hoër depressiewe simptome, blyk ook om meer te onttrek van hegte vriendskappe (Phillips, 2001: 27; Deitch, 1983). Navorsing suggereer egter dat probleme ten opsigte van psigososiale funksionering nie net die gevolg van depressie is nie. *Self-consciousness, self-esteem, and decreases in activities have all been related specifically to depression while other aspects of psychosocial functioning were only slightly more related to depression than other disorders* (Lewinsohn, Gotlib, & Seeley, 1997: 365).

**2. Ek wonder of jy 'n groot mate van genot daaruit put om te werk?**

**2.1 Is dit vir jou lekker/ bevredigend om te werk?**

**2.2 Skool (werk) vereis seker baie deursettingsvermoë/ motivering?**

- *Nie altyd nie, want ek's lui.*
- *Dinge by die skool interesseer my nie.*
- *Onderwysers is vervelend.*
- *Onderwysers maak nie hul vak interessant nie.*
- *Onderwysers doen nie moeite met hul vak se aanbieding nie.*
- *Ek word by die huis gedwing om take soos grassny te doen; ek hou niks daarvan nie.*

**3. Verloor jy belangstelling in iets wat jy begin doen het en laat dit onvoltooid?**

**3.1 Begin jy met 'n ding en laat dit dan vaar voordat dit klaar is?**

**3.2 Beskryf hoe jy gou in iets geïnteresseerd kan raak, maar later dit nie meer as 'n uitdaging sien nie en aanbeweeg na iets anders?**

- *Ek verloor belangstelling as pa my vra om vuur te maak en my ma terselfdertyd ook wil hê dat ek iets vir haar moet doen.*
- *Onderwysers gee te veel opdragte gelyktydig; ek weet nie waar ek moet vat en waar ek moet los nie.*
- *Ek hou nie daarvan om dieselfde dinge oor en oor te doen nie.*
- *Ek hou nie van wat ek doen nie.*



- *Ek begin soms met iets en dink ek sal daarvan hou, maar namate dit aangaan verloor ek belangstelling.*
- *My ouers laat my nie toe om te verander nadat ek met iets begin het nie.*
- *Ek en my ouers praat nie daaroor nie.*

Ten opsigte van punte twee en drie voel leerders soms baie ongeïnteresseerd indien dit blyk dat bywoning van 'n tegniese skool waarskynlik nie die korrekte keuse was nie. Ouers is dan van mening dat *hulle maar moet klaarmaak waarmee hulle begin het*. Belangstellingstoetsing in graad 7 is daarom baie belangrik om die leerder voor te berei vir 'n geskikte skool en naskoolse opleiding. Dit is juis die opvoeder se taak om deur middel van begeleiding en motivering die kind te lei tot insig en 'n goedingeligte beroepsbesluit. *As an indicator of attachment cognitions and the quality of the relationship with a parent, autonomy and relatedness may be a useful predictor of later dysfunction* (Garber & Kaminski, 2000: 509). Die feit dat sommige leerders geen oop kommunikasiekanale tussen hulle en hul ouers het nie, demotiveer hulle.

Ongeïnteresseerdheid van leerders mag op sigself herlei word na die verantwoordelikheid van die opvoeders om die vak opwindend, interessant en lewendig te hou. Dit is egter nie altyd die geval nie!

#### **4. Ervaar jy die opwinding/opgewondenheid/genot daarvan om iets regtig goed te doen?**

##### **4.1 Dink jy dis net sekere leerders wat iets goed kan doen?**

##### **4.2 Vertel my van goed waarin jy goed is. Dit hoef nie groot of indrukwekkend te wees nie. Alle mense het swakpunte en sterkpunte...**

- *Ek geniet sokker.*
- *Ek het hard geoefen in rugby en presteer daarin.*
- *Ek beteken nie veel in die klaskamer, maar op die sportveld weet ek, ek beteken iets.*
- *Ek het lekker skeinat geskryf; dit laat my opwinding voel.*



- *In die laaste eksamen het ek die beste gedoen.*
- *Ek het geleer kitaar speel saam met my vriende en ek was die beste.*
- *Dis nodig dat jy in iets goed moet wees of goed moet doen.*
- *Mense moet jou onthou as iemand wat as persoon 'n sterk karakter gehad het.*
- *Mense moet my ken as iemand met geloof; dit laat my goed voel.*
- *Ek is snaaks en grapperig; mense geniet dit en dit laat my goed voel.*
- *Ek is iemand waarop jy kan staatmaak; wat doen wat hy sê hy sal doen.*

Dit wil voorkom of die deelnemers van hierdie ondersoek deeglik bewus was van die feit dat mense unieke wesens is en op verskillende gebiede hulself handhaaf en uitstyg. Vir sommige lê hul aktualisasie in sport, musiek en goeie punte, terwyl ander weer hul krag in geloof en persoonlikheidseienskappe kry. Wat betref die geloofsaspek was Carl Jung een van die eerste sielkundiges wat die spirituele dimensie kruiskultureel ondersoek het. *Jung suggested that psychological development extends to include higher states of consciousness and can continue throughout life, rather than stop with the attainment of adult ego maturation and rational competence* (Kasprow & Scotton, 1999: 13-14).

## **5. Dink mense jy is lui?**

### **5.1 Watter verbale/nie-verbale boodskappe kry jy van mense wat dink/sê dat jy lui is. Verduidelik wat jou so laat voel.**

- *Ja, onderwysers sê ek's lui.*
- *As ek nie geïnspireer word deur mense nie, dink hulle ek's lui.*
- *Ek is nie lui nie.*
- *Onderwysers vergelyk toetse en as jy in een swak doen, sê hulle jy's lui.*
- *As iemand nie doen wat hy behoort te doen nie, is hy lui.*
- *Ek gee nie aandag aan skoolwerk nie.*



**6. Voel jy slim of bekwaam? Voel jy jy kan dinge regkry/doen?**

**6.1 Wat maak dat daar gevoelens is van "dom"/ nie bekwaam?**

**6.2 Sê iemand dit vir jou? Glo jy dit? Is dit so?**

- *Ek dink verskillende mense is op verskillende gebiede slim.*
- *Ek's nie goed genoeg nie; daarom voel ek nie slim nie.*
- *Soms as ek meer weet as die mense tussen wie ek is, voel ek slim.*
- *As ek weet waarvan ek praat voel ek slim.*
- *As ek nie weet waaroor ander mense praat nie, voel ek dom.*

Ten opsigte van nommers vyf, ses en agt (wat later volg) blyk dit dat leerders hul graad van luiheid koppel aan wat onderwysers sê of hul uitslae op 'n toets. Hul bekwaamheid en hoe hul dit beleef het waarskynlik verband gehou met hul selfbeeld. Dit blyk dus dat skoolwerk 'n belangrike indikator van leerders se selfbeleving is.

*The terms virtue and strength appear to be used interchangeable by Erikson and seem to imply instinctual, inherent, and internal strengths gained only by healthy individuals. The absence of scholarly discussion on this topic is significant because, theoretically, the ego strengths should provide evidence of successful psychosocial stage resolutions (Markstrom et al., 1997: 706).* Hierdie innerlike krag/sterktes binne elke leerder behoort op skool geëksploreer en uitgebou te word. Onderwysers behoort leerders gereeld te motiveer, want dit mag suksesbeleving inhou wat die leerder 'n meer positiewe selfbeleving kan gee.

**7. Het jy 'n gevoel van volbringing?**

**7.1 Voel jy oor die algemeen gelukkig en tevrede met jou omstandighede?**

**7.2 Is die lewe die moeite werd?**

**7.3 Waarvoor lewe 'n mens/jy?**

- *Die lewe is swaar.*
- *My ouers is besig om te skei.*



- *Onderwysers speel altyd baas; ek moet net doen wat hulle sê.*
- *Ek kry waarvoor ek gewerk het.*
- *Mense laat my op 'n subtile manier sleg voel as ek beter as hulle doen.*

Omstandighede soos egskedding van ouers en finansies speel 'n groot rol in die deelnemers van hierdie ondersoek se lewens. Die gevoel wat sommige deelnemers oorgedra het aan die onderhoudvoerder was dié van swaarmoedigheid ten opsigte van lewensideale. Roeser *et al.* (2000) meen dat *Issues of interpersonal trust were reworked in terms of adolescents' development of faith in particular institutions and adult role models; issues of personal autonomy were reworked in terms of adolescents' commitments to particular ideologies and activities; and issues of academic and social competence were reworked in relation to occupational and social roles toward which adolescents aspired.* Laasgenoemde navorsing beklemtoon dus die ouerlike rolmodelle asook akademiese en sosiale vaardighede wat bydra tot positiewe selfbeleving. Dit wil voorkom of leerders afhanklik is van 'n eksterne lokus van kontrole terwyl onderwysers eerder die interne lokus van kontrole moet stimuleer sodat leerders hul persoonlike omstandighede beter kan hanteer.

Sommige deelnemers voel dat hul ouers of selfs die skool gefaal het ten opsigte van hul ontwikkeling en blootstelling aan die eise van die dag wat hulle in staat kon stel om 'n gevoel van volbringings te hê.

## **8. Maak jy die beste van jou vermoëns?**

### **8.1 Dink jy jy gee altyd jou beste?**

### **8.2 Dink jy dat jy nie altyd jou kant bring nie? Watter bewyse kan jy aanvoer?**

- *Ek weet ek kan beter doen, maar is te lui.*
- *Ek is seker maar nie so slim soos ander ouens nie.*
- *Ek hou my vermoëns konstant.*
- *Ek voel down as ek nie bereik het wat ek wou bereik het nie.*



**9. Voel jy te onbekwaam/nie goed genoeg om te doen wat jy werklik in die lewe sou wou doen?**

**9.1 Wat wil jy eendag word?**

**9.2 Glo jy in jouself om dit te bereik? Onthou jy/julle vir Einstein wat gesê het: *"If you can dream it, you can do it!"***

- *Ander mense sê jy kan dit nie doen nie; dan begin jy dit glo.*
- *My ouers druk my af; dink nie ek is instaat om 'n motorwerktuigkundige te word nie.*
- *My ouers wil my nie laat probeer dit wat hulle nie kon regkry nie.*
- *My ouers verstaan my soms glad nie.*
- *Dit wat ek gekies het in die lewe om te doen is té hoog.*

**10. Vermy jy om iets moeiliks te doen, want jy voel dat jy sal faal/nie sal regkry nie?**

**10.1 Wat beskou jy as moeilike take? Hoe gaan jy te werk daarmee?**

**10.2 Voel jy meestal dat jy dit nie sal kan doen nie?**

- *Ek kan nie wiskunde doen nie.*
- *Ek vermy moeilike goed.*
- *Ek hou nie van wiskunde en skeinat nie, maar daar's nie 'n ander vakkeuse nie.*
- *Ek probeer alles; soms té moeilik en soms nie.*
- *Ek hou van aanmoediging in die vorm van "jy kan beter doen".*
- *Ek is jaloers op mense wat moeilike goed regkry, want ek kan nie.*
- *Mense kraak my af as ek goed doen.*

Ten opsigte van nommers nege en tien het die onderhoudvoerder 'n gevoel van waarskynlike negatiwiteit ten opsigte van die lewe asook onrealistiese self-verwagtinge by die deelnemers waargeneem. Woorde soos *kan dit nie doen nie, ouers verstaan nie, jaloers, wat ek in die lewe kies, is té hoog* en *mense kraak my af*, kwalifiseer hierdie observasie van die onderhoudvoerder. Ouers het 'n definitiewe rol te speel ten opsigte



van hul kinders se selfbeleving deur middel van rolmodelering, omgee, belangstelling, ondersteuning, ensovoorts. *Both neglected and rejected kids have been shown to exhibit higher levels of internalizing disorders* (Hecht, Inderbitzen, & Bukowski, 1998: 153).

Dit was duidelik dat vir sommige leerders wat sistemies gemarginaliseer is deur institusies soos die skool, huis of kerk, daar die vermoede bestaan dat hulle nie hul posisie binne die sisteem waarin hulle funksioneer verstaan nie. Die feit dat sommiges dit nie kan verstaan nie bring mee dat hulle ook nie in staat is om te onderhandel met betrekking tot sosiale praktyke, verhoudings, lewensskepping en seksualiteit nie.

*"...the healthy child... given a reasonable amount of proper guidance, can be trusted to obey inner laws of development, laws which create a succession of potentialities for significant interaction with those persons who tend and respond to him and those institutions which are ready for him"* (Erikson, 1974: 93).

Die deelnemer wat die respons *ek hou nie van wiskunde en skeinat nie, maar daar's nie 'n ander vakkeuse nie* gegee het, het op 'n latere geleentheid by die voorligter aangeklop om raad en leiding ten opsigte van loopbaanbeplanning in te win. Dit was vir die leerder insiggewend, asook motiverend, toe hy leer dat die proses van loopbaanbeplanning verstaan moet word in terme van sy eie emosionele gemoedstoestand, aanleg (beide akademies en prakties), belangstellings, persoonlikheidsvoorkeure en uiteraard die unieke geleenthede wat daar vir hom binne sy sistemiese konteks bestaan.

*Motivational systems also are clearly central to human competence...there is a mastery motivation system inherent in our species. In other words, competence is motivated by pleasure in mastery* (Masten & Coatsworth, 1998: 208). Om hierby aan te sluit het deelnemers gevoel dat ouers soms nie genoeg aanmoediging gee nie of selfs nie in sy vermoëns glo nie. Wanneer hy dan op sy eie 'n taak aanpak, word hy vinnig van stryk gebring deur afkrakende opmerkings. Dit laat 'n gevoel van mislukking by sommige leerders terwyl hy in



werklikheid geen mislukking is nie. Die feit is egter dat hulle dit wat hul toegesnou word, internaliseer en dit word dan 'n *living prophecy*. *When the adolescent has no precedent for believing the parental figure will provide continued, unconditional support, the child becomes less likely to consistently assert his own opinion and less likely to attempt to maintain a rapport with the parent* (Allen & Land, 1999: 319).

#### 3.2.4.4 Bespreking van resultate van fokusgroeponderhoude

Uit die voorafgaande kwalitatiewe resultate van die fokusgroeponderhoude blyk dit dat 'n lae selfbeeld moontlik gekoppel kan word aan gevoelens van waardeloosheid en negatiwiteit. Die deelnemers aan die fokusgroeponderhoude het grootliks hul selfwaarde gemeet aan prestasie op skool en die goedkeuring en aanmoediging van ouers, onderwysers en vriende. Die frustrasie wat hieruit ontstaan indien hulle nie na wense presteer of die nodige ondersteuning kry nie, vind neerslag in gedragspatrone waar leerders soms moeilike take doelbewus vermy as gevolg van die vrees vir mislukking. Dit word 'n vervulling van 'n onwaar selfprofessie – *Ek is nie goed genoeg vir enige iets nie*.

Dit is 'n komplekse en moeilike taak vir ouers sowel as onderwysers om 'n kind deur die verskillende lewenstadia te begelei met die gepaardgaande positiewe leer wat dit vereis. *"It is human to have a long childhood; it is civilised to have an even longer childhood. Long childhood makes a technical and mental virtuoso out of man, but it also leaves a life-long residue of emotional immaturity in him. There is in every child at every stage a new miracle of vigorous unfolding, which constitutes a new hope and a new responsibility for all"* (Erikson, 1950: 255).

Van die belangrikste aspekte in die veld van die ontwikkelingsielkunde is dié van sosialisering in 'n omgewing van effektiewe leer én onderrig. Dit sal waarskynlik die kind vanaf hulpeloosheid en egosentrisiteit lei na die selfaktualiserende volwassene met eienskappe van konformering en onafhanklike kreatiwiteit. Gevoelens van minderwaardigheid kan aanleiding gee tot selfveragterende response soos *Ek is seker maar nie so*



*slim soos ander ouens nie.* By nadere ondersoek na aanleiding van hierdie respons, wil dit voorkom of die meerderheid leerders hulself heeltyd meet aan die standaarde van die portuurgroep. Indien hy tekortskiet, is sy gevolgtrekking doodgewoon dat hy van swakker gehalte as ander leerders is.

Dit blyk dus dat psigososiale ontwikkelingsfases *...are conceived in an almost architectural sense: satisfactory learning and resolution of each crisis is necessary if the child is to manage the next and subsequent ones satisfactorily, just as the foundation of a house is essential to the first floor, which in turn must be structurally sound to support and the second story, and so on (Erikson, 1959: 230).* Elke ontwikkelingsfase is in eie reg belangrik vir 'n goedaangepaste volwassene wat sy gemeenskap kan dien.

Die kind wat suksesvol is in die oplossing van die eerste drie psigososiale krisisse het vertroue in homself en andere, is selfstandig en beskik oor voldoende ondernemingsgees. Dit rus hom toe om met gemak arbeidsaamheid, wat in die vierde fase figureer, as 'n vaardigheid te bemeester (Erikson, 1959: 222). Uit die kwalitatiewe fokusonderhoude is daar 'n sterk aanduiding dat sommige leerders nie met gemak arbeidsaamheid aan die dag kan lê nie, moontlik weens onsuksesvolle oplossing van vorige krisisse, swak ouer-kind verhouding en 'n leemte ten opsigte van eie outonomieit.

Arbeidsaamheid impliseer interaksie met ander, en gebrekkige oplossing van die konflikte in hierdie fase, kan die proses van identiteitsverwerwing skaad (Erikson, 1980: 87-93). Talle response in die fokusgroeponderhoude dui op gebrekkige interaksie met ander, soos ouers wat die leerder nie verstaan nie of wat nie vertroue in die leerder stel nie. Dit is dan so dat die wantrouige kind die toekoms sal bevraagteken, skaamte en skuldgevoelens koester en minderwaardigheidsgevoelens beleef.

Minderwaardigheidsgevoelens mag ook spruit uit té hoë verwagtinge wat aan hom gestel word en onvoldoende oplossings van vroeëre konflikte.



Erikson (1980: 91) meen dat die onderwyser juis hier 'n rol te speel het ten opsigte van:

- begeleiding met die kind se hanteringsvaardighede met betrekking tot konflik, portuurgroepverhoudinge, ensovoorts.
- die kind se handhawing van 'n gesonde balans tussen werk en speel,
- 'n kweek van begrip by elke individu met inagneming van sy unieke omstandighede,
- sy waardering vir die leerder se pogings, en
- sy motivering van die leerder om te strewe na arbeidsaamheid.

Die oplossing van enige psigososiale krisis hoef nie noodwendig totaal positief te wees nie. Blootstelling aan die negatiewe kant van die kind se konflik is dikwels onvermydelik, byvoorbeeld, hy kan nie alle mense onder alle omstandighede vertrou en oorleef nie! Wanneer daar van 'n gesonde oplossing van 'n psigososiale krisis gepraat word, word bedoel dat die positiewe residu dominant is.

Identiteitsontwikkeling begin of eindig nie noodwendig gedurende die adolessente fase nie, maar adolessensie word as 'n kritieke fase vir identiteitsontwikkeling en die soeke na 'n eie identiteit beskou (Erikson, 1980: 122). Die belangrikheid van identiteitsontwikkeling gedurende adolessensie lê daarin dat dit bepaalde emosionele, kognitiewe en sosiale ontwikkelingsvlakke vereis wat normaalweg eers gedurende adolessensie bereik word (Erikson, 1975: 19). Laasgenoemde ontwikkelingsvlakke sluit die eerste vier psigososiale ontwikkelingsvlakke in wat in 'n groot mate as voorwaarde vir effektiewe identiteitsontwikkeling en persoonlikheidsintegrasie vereis word.

Navorsing toon dat selfagting afneem gedurende vroeë adolessensie (Atwater, 1992; Côté & Levine, 1992). Adolessente se strewe na idealisme gaan gepaard met 'n groter bewustheid van sy eie uniekheid en kritiese denke. 'n Groter selfbewustheid is egter ook aan die orde van die dag. Dit is hierop wat leerders dan reageer met *Ek probeer alles; soms té moeilik en soms nie* wat 'n aanduider is van die leerder se



selfbewuswording van sy eie uniekheid. Vroeë adolessensie word ook gekenmerk deur 'n toename in gesinskonflik en dit versterk die adolessent se behoefte aan goedkeuring van die portuurgroep.

Ten opsigte van die huidige onderzoekgroep en die huidige skool is daar 'n hele aantal ander faktore wat by hierdie leerders 'n rol speel in hul selfbeleving, naamlik:

- Enkelouergesinne
- Alkoholisme
- Werkloosheid
- Egskeiding
- Finansiële laste
- Ouers wat heeldag en soms snags werk
- Mishandeling (fisiek, verbaal en seksueel)

Konformerings met portuurgroepnorme is 'n belangrike aspek van die soeke na 'n eie identiteit en dit bereik 'n hoogtepunt tussen 12 en 14 jaar (Steinberg, 1993). Volgens Erikson ontstaan daar gedurende die 5de psigososiale ontwikkelingsfase 'n normatiewe **krisis** wat verband hou met die kind se stryd om 'n eie identiteit te vestig.

Emosionele selfstandigheid kan identiteitsverwerwing bespoedig. Een van die stappe in die vestiging van emosionele selfstandigheid is die idealisering van ouers (Steinberg, 1993). Die kind wat emosionele selfstandigheid bereik is geneig om kritiek en teleurstellings beter te hanteer, omdat hy 'n eie innerlike sterkte (interne lokus van kontrole) en selfbeeld opgebou het (Atwater, 1992). Uit die huidige studie blyk dit dat hierdie realisering van 'n interne lokus van kontrole nie vir almal moontlik is nie aangesien baie leerders uit disfunksionele gesinne en gebroke huise kom. Hulle vind dan heel dikwels aanklank by die portuurgroep wat hul eie unieke sienswyse oor die lewe aanhang. Navorsing bevestig dat prososiale leerders geneig is om vriende met prososiale portuurgroepe te maak en dat leerders wat negatief teenoor die lewe is, geneig is om met portuurgroepe te identifiseer wat negatief, aggressief en antisosiaal is (Masten & Coatsworth, 1998: 210).



Vanuit die leerders se response wil dit voorkom asof die huidige vlak van uitdagings wat aan hulle gestel word nie toepaslik blyk te wees nie. Dit sluit in uitdagings:

- van ander soos onderwysers, ouers, portuurgroep, ensovoorts,
- ten opsigte van die self (selfverwagtinge),
- wat onrealisties hoog gestel word en mislukking en minderwaardigheidsgevoelens tot gevolg het.

Leerders sou kon baat vind by meer positiewe terugvoer ten opsigte van hul suksesse. Dit wil voorkom asof sommige leerders se skoolbeleving verder bydra tot hul minderwaardigheidsgevoelens. Terugvoer van ouers en onderwysers blyk uit die response nie altyd konstruktief en in 'n positiewe, nie-veroordelende lig te wees nie.

Dit kan samevattend gestel word dat die leerders se response van eie minderwaardigheidsbeleving dui op die volgende breë gevolgtrekkings:

Minderwaardigheid word beïnvloed deur verskeie faktore waaronder die fisieke ontwikkeling maar een is. Soos wat die leerder moet saamleef en oorleef met fisiese verandering, moet hy ook rekening hou met nuwe emosies, die teenoorgestelde geslag en nuwe situasies waarin hy beland. Sedert elkeen van die respondente in graad 8 was, het daar bepaalde ontwikkeling plaasgevind. Hulle het fisiek groter geword, hulle is nie meer die jongste in die skool nie, baie van hulle is meer seker oor toekomstige beroepe en hulle het 'n volgende fase van ontwikkeling betree (adolessensie).

Self-kritiek by die jong seun lê in die vergelyking van homself met ander en veral met die media. Hy evalueer homself ten opsigte van sy intellektuele vermoë, hoe goed hy in sport is, hoe populêr hy is, standaarde en waardes van die familie van oorsprong asook sy fisiese voorkoms. Waardes, standaarde, finansiële status, en die beroep van vader/moeder speel eweneens 'n belangrike rol.

Onderwysers en ouers besef nie altyd die belangrikheid daarvan om bepaalde verwagtinge by kinders te koester nie. Verwagtings bly 'n besonder sterk motiveringsriglyn mits dit realisties is en die kind presies weet wat van hom verwag word.

Uit die huidige navorsing blyk dit dat die belangrikheid van die belewing van sukses onderskat word. Erkenning van sukses deur die ouer of onderwyser gee die kind meer selfvertroue en motiveer hom vir die volgende taak. Motivering beteken om saam met die kind te beweeg, hom te vertrou om soms alleen te beweeg met die uiteindelijke doel dat hy self sal beweeg.



## HOOFSTUK 4

### 4. SAMEVATTENDE BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS, IMPLIKASIES EN AANBEVELINGS

#### 4.1 BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS

##### 4.1.1 Kwantitatiewe evaluering

Die totale skaal en twee van die subskale ('Arbeidsaamheid vs Minderwaardigheid' en 'Outonomie vs Skaamte') beskik oor voldoende betroubaarheid (Alfa-koëffisiënte is groter as 0.70). Die subskaal 'Vertroue vs Wantroue' beskik ook oor voldoende betroubaarheid, maar die subskaal 'Inisiatief vs Skuld' se Alfa-koëffisiënt is relatief laag. Dié subskaal kan dus nie as voldoende betroubaar beskou word nie (Tabel 3.2).

Die verspreiding van die subskaaltellings is in alle gevalle skeef na links ('n negatiewe maatstaf van skeefheid word gerapporteer), wat beteken dat die meerderheid tellings vir elke subskaal nader aan die maksimumwaarde as aan die minimumwaarde lê (Tabel 3.3).

Al die subskale hou beduidend met mekaar verband ( $p < 0.01$ ). Die verband is telkens positief, wat beteken dat hoër tellings op 'n subskaal gepaard gaan met hoër tellings op 'n ander. Dit beteken dat daar wél 'n positiewe verband tussen die subskale bestaan, alhoewel daar in sommige gevalle 'n sterker verband bestaan as in ander. Die absolute grootte van die korrelasiekoëffisiënte is ook ondersoek. Hieruit blyk dit dat die sterkste verband bestaan tussen 'Arbeidsaamheid vs Minderwaardigheid' en 'Vertroue vs Wantroue', en tussen Outonomie vs Skaamte' en 'Arbeidsaamheid vs Minderwaardigheid' ( $r = 0.57$  in beide gevalle). 'Outonomie vs Skaamte' en 'Inisiatief vs Skuld' hou die swakste verband ( $r = 0.26$ ) (Tabel 3.4). Hieruit blyk dit dat daar met redelike sekerheid die gevolgtrekking gemaak kan word dat hierdie vier subskale geldig is.



Die oorgrote meerderheid van die respondente (95%) was 13 en 14 jaar oud, met 'n byna gelykop verdeling tussen hierdie twee ouderdomme (Tabel 3.5). Die respondente se ouderdom is gekorreleer met hul tellings op die vier subskale. Ouderdom hou nie beduidend verband met enige van die subskale nie ( $p > 0.05$  in alle gevalle). Die korrelasies lê ook almal baie naby aan 0, wat 'n baie swak verband aandui (Tabel 3.6). Dit kan toegeskryf word aan die klein ouderdomsvariansie van die ondersoekgroep. Die navorsingshipotese word aanvaar.

#### 4.1.2 Kwalitatiewe evaluering

Uit die onderhoude is dit duidelik dat 'n lae selfbeeld en minderwaardigheid gevoelens van nutteloosheid impliseer en dit beïnvloed houdings, gewoontes en gedrag by leerders. Hulle beskou die wêreld vanuit 'n pessimistiese oogpunt. Selfwaarde word gedurende die skooljare grootliks gemeet aan prestasie in skoolwerk en sosiale verhoudings. Kinders met 'n minderwaardigheidsgevoel voel nutteloos, voel baie maklik geïntimideerd en gee maklik die stryd gewonne. Woordes soos *sleg, nie goed genoeg, hulpeloos*, ensovoorts word dikwels gebruik om hulself te beskryf. Frustrasie en woede word moeilik hanteer en dit kom dikwels tot uiting in onvanpaste gedrag teenoor die self en ander (Du Toit & Kruger, 1991). Ongelukkig veroorsaak sulke optrede dat ander mense hulle ook as negatief sien en die siklus hou dan net aan.

Vanuit die fokusgroeponderhoude met die elf respondente wat beskikbaar was om aan die opvolgonderzoek deel te neem, het minderwaardigheidsgevoelens gepresenteer in die volgende response:

- *Ek's nie goed genoeg nie; daarom voel ek nie slim nie.*
- *As ek nie weet waarom ander mense praat nie, voel ek dom.*
- *Die lewe is swaar.*
- *Onderwysers speel altyd baas; ek moet net doen wat hulle sê.*
- *Mense laat my op 'n subtile manier sleg voel as ek beter as hulle doen.*
- *Ek voel down as ek nie bereik het wat ek wou bereik het nie.*



- *Ander mense sê ek kan dit nie doen nie; ek glo dit.*
- *My ouers druk my af; dink nie ek is in staat om 'n motorwerktuigkundige te word nie.*
- *My ouers wil my nie laat probeer dit wat hulle nie kon regkry nie.*
- *My ouers verstaan my soms glad nie.*
- *Dit wat ek gekies het in die lewe om te doen is té hoog.*
- *Ek is jaloers op mense wat moeilike goed regkry, want ek kan nie.*
- *Mense kraak my af as ek goed doen.*
- *Ek is nie baie slim nie.*
- *Ek is nie baie goed in skoolwerk nie.*

Die vraag ontstaan dus waar die oorsaak van minderwaardigheidsgevoelens lê. Wanneer die kind nie die vryheid gegun word om normale stres op sy eie te hanteer nie en oorbeskerm word, lei dit daartoe dat die kind nie leer om dinge self baas te raak nie en bou hy gevolglik sy lokus van beheer op eksterne faktore. Hy leer ook nie om onafhanklik te wees en op eie oordeel te vertrou nie. Hierdie kinders voel dus kwesbaar en word maklik seergemaak. Hulle beleef 'n onvermoë om hulself te verdedig.

- Wanneer ouers nie hul kinders belangrik genoeg ag nie, kry die kind die boodskap dat hy/sy nie werd is om mee in interaksie te tree nie. Hierdie **gebrek aan agting** skep 'n nuttelose bestaansgevoel by die kind.
- **Perfeksionistiese verwagtinge** het tot gevolg dat die kind net sy sterktes moet vertoon en geen swakhede nie; die kind voel dus onbevoeg en dat hy nie kan voldoen aan die gestelde standarde nie.
- 'n Ander oorsaak van minderwaardigheidsgevoelens by kinders is wanneer daar net aan die kind 'n totale magsposisie voorgehou word. Die **outoriteit** van die opvoeder word eerste gestel en **straf** word gebruik wanneer die kind afwyk van hierdie gesagsfiguur se behoeftes. Positiewe interaksie en wedersydse



respek ontbreek. Die kind sien homself as nie waardig genoeg nie.

- Die afwesigheid van aanvaarding, affeksie, goedkeuring, begrip en lof het gevoelens van minderwaardigheid tot gevolg en die houding van *waarom is dit nog nodig om te probeer?* Mislukkings word altyd uitgewys, maar selde word erkenning vir sukses gegee. Leerders wat voel hul onderwyser keur hulle nie goed nie, het 'n lae selfbeeld. Dit lei soms tot onaanvaarbare gedragsreaksies.
- As die opvoeder 'n swak selfbeeld modelleer impliseer dit dat die swak respek wat hy vir homself het, op die kind **gemodelleer** word. Kinders mag dan voel dat om nie baie van jouself te dink nie, normaal is. Hoe meer opvoeders goedkeuring aan die kind gee, hoe meer word hy deur sy portuurgroep aanvaar en hoe meer aanvaar hy homself.
- Kinders wat byvoorbeeld lelik, kort, lank, dom of net anders as ander kinders voel, het gewoonlik 'n lae selfbeeld. Die opvoeder wat nie hieraan aandag gee nie, help net verder die minderwaardigheidsgevoelens floreer.

#### 4.1.3 Samevatting

Die oorhoofse gevolgtrekking is dat minderwaardigheidsgevoelens 'n beduidende rol speel in seuns se akademiese prestasies en andere se reaksies. Ander faktore soos sosio-ekonomiese status, kultuur, akademiese prestasie en andere waarvoor die omvang van hierdie werkstuk nie voorsiening gemaak het nie, speel inderdaad ook 'n rol.

Erik Erikson se eerste vier ontwikkelingsfases bied 'n werkbare raamwerk waarbinne arbeidsaamheid en minderwaardigheid verstaan kan word.



Die volgende riglyne om minderwaardigheid by leerders teë te werk bied 'n raamwerk waarbinne opvoeders leerders kan opvoed om as goedaangepaste volwassenes eendag die wêreld daarbuite te betree.

#### **4.2 OPVOEDKUNDIGE RIGLYNE EN IMPLIKASIES OM MINDERWAARDIGHEIDSGEVOELEN BY KINDERS TEË TE WERK**

**Bevorder rasionaliteit en selfkennis:** Kinders behoort in 'n relatief rasionele omgewing geleer te word dat rasionele denke ingespan moet word so gou as wat hy die vaardigheid het. Kinders moet oor 'n genoegsame vlak van selfkennis beskik sodat hulle weet dat positiewe en minder positiewe gevoelens oor jouself normaal is. Hulle moet besef dat hulle altyd hul beste moet gee, ten spyte van somtydse mislukking. Die kind moet dus sy vermoëns en belangstellings leer ken en weet dat dit aanvaarbaar is om van ander te verskil.

Enige vals of veralgemeende veronderstelling moet so gou as moontlik uit die weg geruim word byvoorbeeld: *Ek het eenkeer misluk, daarom gaan ek nooit weer probeer nie.* Dit is nodig om dit duidelik te maak dat as die opvoeder met 'n leerder raas, dit nie beteken die leerder is nikswerd of 'n slegte persoon nie. Dit behoort verduidelik te word dat die leerder se gedrag soms onvanpas is of dat selfs volwassenes soms geïrriteerd is en dit dan onregverdig uithaal op 'n leerder.

Dit is nuttig dat leerders moet weet dat standarde kan varieer en dat daar nie universele maatstawwe vir *goedheid* bestaan nie. Bekende spreekwoorde en sprokies kan 'n hulpbron vir die opvoeder in hierdie verband wees. Die opvoeder kan byvoorbeeld duidelik en konkreet die aanname, *Beauty is in the eye of the beholder*, verduidelik wat gevolg kan word met 'n interaktiewe klasdebat om by te dra tot die vaslegging van rasionele denke in dié verband. Dit is veral belangrik vir leerders wie *anders* lyk as ander leerders en begin voel dat niemand hul ooit sal liefhê nie.



Om te wen as die enigste maatstaf van sukses, behoort vermy te word.

- Dit mag in sekere sisteme beteken dat die opvoeder teen die sisteem moet opstaan wat slegs fokus op die enkele wenners en die res behandel as verloorders. So 'n sisteem kweek leerders wat glo dat wenners die enigste individue is wat hulself en volwassenes tevrede kan stel. Die opvoeder behoort aan leerders voor te hou dat niemand perfek is nie (homself ingesluit) en dat elke mens oor verskillende sterktes en swakhede beskik. Selfbegrip en prestasie na die beste van jou vermoë, hou 'n natuurlike gevoel van sukses in.

**Moedig vaardigheid, onafhanklikheid en genot aan:** Leer kinders om positief met hul omgewing om te gaan. Vaardigheid op 'n spesifieke ouderdom vereis dat kinders hulle vaardighede oefen, leer, groei en relatiewe sekuriteit beleef. Die opvoeder kan so 'n omgewing skep deur leersame speelgoed en byvoorbeeld velduitstappies.

Oor- of onderbeskerming is nadelig. Die opvoeder behoort die leerder te leer om buigsaam te wees ten opsigte van die aanpak van 'n gegewe situasie en die toepassing van hul vaardighede op 'n gefokusde, nie-selfbewuste manier te benader. By die benadering van 'n probleem behoort die opvoeder die leerder te lei om self te oordeel en dat hy daar sal wees as hulp benodig word. Verskille, argumente en konflik met medeleerders en in die klassituasie moet as basis gebruik word vir bespreking van beter hanteringsvaardighede ten opsigte van mekaar. Die opvoeder sal medeleerders vra om alternatiewe oplossings om die probleem op te los, by te dra. Goeie idees en beter gedrag word geprys, terwyl straf vermy word waar moontlik.

Waar moontlik, behoort leerders keuses gebied word. Vra leerders byvoorbeeld om 'n gegewe situasie te beskryf en te evalueer terwyl die opvoeder aandagtig luister. Dit is belangrik dat die opvoeder die leerders se opinies sal respekteer, aanmoedig en verder uitbrei. In plaas van die verskaffing van 'n oplossing, kan die opvoeder twee moontlike oplossings voorstel en die leerders vra watter een hulle verkies.



**Verskaf warmte en aanvaarding:** 'n Positiewe selfbeeld word gekoppel aan 'n kind se gevoel van aanvaarding. Daarom behoort die opvoeder spontaan affeksie te openbaar in 'n nie-bedreigende omgewing sodat die kind geborge voel en *behoort* ervaar. Hy doen dit deur 'n woordjie van aanmoediging, 'n kloppie op die skouer of gewoon 'n vriendelike glimlag.

'n Positiewe selfbeeld word bevorder wanneer leerders aanvaar voel. Daarom is dit van belang dat daar duidelike gedefinieerde en versterkte grense in die klaskamer is. Leerders voel dat hulle iets beteken wanneer hulle liefde kry en dit binne 'n veilige, duidelike gedefinieerde konteks plaasvind.

Hulle floreer as die opvoeder hulle vertrou en aanmoedig. Wanneer 'n leerder akademies swak vorder, is die opvoeder se houding en ingesteldheid soms krities. Emosionele ondersteuning is belangrik, want leerders het die wete dat die opvoeder aan hulle kant is nodig. Indien die opvoeder nie hierdie ondersteuning gee nie, ervaar die leerder dit net as nog 'n verdere bron van verwerping.

Spontane affeksie en optimisme behoort gereeld gekommunikeer te word. Leerders leer dan om 'n meer optimistiese uitkyk op die lewe te hê aangesien hulle funksioneer in 'n omgewing wat fokus op sterktes eerder as swakhede of mislukkinge.

**Fokus op positiewe aspekte:** Fokus op die spesifieke kind se vermoëns en *gawes*; erken alle sterktes en suksesse. Goedkeuring, aandag, waardering en lof moet eerlik en gereeld gegee word welke dit 'n sport-, kultuur- of akademiese talent is.

Die opvoeder kan leerders vra om 'n inventaris op stel van al sy *bates*. Leerders kan dan al hul goeie eienskappe, vaardighede en hul pogings lys. Dit dien as 'n konkrete demonstrasie van fokus op positiewe aspekte eerder as om stil te staan by negatiewe aspekte. Wanneer hierdie lys deurgepraat word, is dit belangrik dat daar verder uitgebrei word op



hierdie sterktes. Voorbeelde van positiewe terugvoer aan leerders sluit in:

- *Ek waardeer al die glimlagte op jul gesigte.*
- *Jy was regtig geduldig terwyl jy moes wag toe ek die ander leerder moes help.*
- *Dankie dan jy jou medeleerder help.*
- *Ek waardeer die feit dat jy eerlik is.*
- *Ek waardeer die feit dat jy so baie moeite met jou werkstukke doen.*
- *Ek het gehou daarvan dat jy my help sonder dat ek hoef te vra.*

Positiewe selfspraak kan leerders help met die wyse hoe hulle dink oor hulself byvoorbeeld *ek is goed genoeg; ek kan dit doen eerder as ek kan niks goed doen nie*. Leerders moet hoor dat om hul beste te gee belangriker is as om beter as ander leerders te doen.

**Verskaf konstruktiewe ondervindings:** Veral by die kind wat 'n lae selfbeeld openbaar behoort die opvoeder te konsentreer op take wat hy weet die kind kan baasraak. Op dié manier voel die kind ook dat hy dinge kan *doen*. Musiek, stokperdjieklubs, sport ensovoorts is alles wyses waarop jy nader aan die kind se werklikheid kom vanwaar die opvoeder kan werk en dit dan deurtrek na die hier-en-nou.

Leiers wat die opvoeder aanwys moet samewerking, gedeelde leierskap met almal en groepsdeelname deur almal, bevorder. Elke lid van die groep moet voel hy maak 'n bydrae tot die finale produk of aktiwiteit wat beplan word. Leerders behoort aangemoedig te word om ander leerders te help, want dit skep 'n positiewe gevoel. Vrywillige hulp by gemeenskapsorganisasies mag 'n waardevolle bydrae lewer.

**Gebruik belonings en kontrakte:** Wanneer die opvoeder bepaal het wat die kind as versterking ervaar, kan hy dit gebruik en doelwitte stel met gepaardgaande beloning indien suksesvol. Belonings kan byvoorbeeld 'n afperiode, ietsie kleins vanaf die snoepie of selfs individuele aandag wees. Aanvanklik sal dit eenvoudige, maklik



bereikbare doelwitte wees sodat die kind eers sukses kan smaak voordat voortgegaan word na moeiliker doelwitte. Bepaal wat 'n spesifieke leerder belonend vind. Op grond daarvan word bereikbare doelwitte gestel.

### **Die identifisering van arbeidsaamheid by leerders.**

Dit is belangrik dat opvoeders hiervan kennis moet neem in hul strewe om beter opvoeders te wees. Die volgende is tipiese gedragspatrone van leerders wat arbeidsaamheid aan die dag lê:

- Hulle geniet dit om te leer van nuwe dinge en idees.
- Hulle reflekteer 'n gesonde balans tussen dit wat hulle móét doen en dit waarvan hulle hóú om te doen.
- Hulle reflekteer sterk nuuskierigheid t.o.v. hóé en hoekom dinge op 'n bepaalde manier werk.
- Hulle geniet dit om te eksperimenteer met nuwe kombinasies, nuwe idees en om by nuwe gevolgtrekkings uit te kom.
- Hulle is opgewonde as hulle die produseerders van iets kan wees.
- Hulle geniet die erkenning wanneer hulle nuwe dinge geproduseer het; dit versterk hul gevoel van arbeidsaamheid.
- Hulle ontwikkel 'n gewoonte om werk te voltooi deur middel van volgehoue aandag.
- Hulle het 'n sin van trots in ten minste een aspek waarin hulle goed is.
- Hulle aanvaar kritiek goed en wend dit aan om hul werk nog beter te doen.
- Hulle toon 'n sterk uithouvermoë.

Die implisiete houding is dié van:

*Ek is 'n redelik goeie leerder.*

*Om iets te produseer maak my opgewonde.*

*Ek sal hard werk om suksesvol te wees.*

Dit is dus duidelik dat arbeidsame leerders dié sal wees wat opgewonde vrae sal vra, aan nuwe moontlikhede sal dink en sal aanhou totdat hulle sukses behaal het.

### **Die identifisering van minderwaardigheid by leerders.**

Dit is belangrik dat opvoeders hiervan kennis moet neem in hul strewe om beter opvoeders te wees. Die volgende is tipiese gedragspatrone van leerders wat minderwaardigheid koester:

- Hulle geniet dit nie om te leer van nuwe dinge en idees nie.
- Hulle konsentreer hoofsaaklik op dit wat hulle glo hulle móét doen en verwaarloos dit waarvan hulle werklik hóú om te doen.
- Hulle reflekteer nie 'n sterk nuuskierigheid ten opsigte van hóé en hoekom dinge op 'n bepaalde manier werk nie.
- Hulle verkies om by die bekende te bly; nuwe idees is nie vir hulle so aantreklik soos die bekendes nie.
- Hulle voel bedreig of self skuldig by die gedagte dat hulle die produseerders van iets moet wees.
- Hulle sal graag die erkenning wil hê as produseerders van iets, maar 'n gevoel van minderwaardigheid belemmer dit.
- Hulle ontwikkel 'n gewoonte om werk uit te stel.
- Hulle het nie 'n sin van trots in hul werk nie, want hulle glo dis nie goed genoeg nie.
- Hulle aanvaar kritiek negatief en wend dit aan om op te hou met werk.
- Hulle toon 'n swak uithouvermoë.

Die implisiete houding is dié van:

*Ek is nie 'n goeie leerder nie.*

*Om iets te produseer maak my bang.*

*Ek sal hard werk om te verhoed dat ek faal.*



Minderwaardige leerders sal byna geen nuuskierigheid in 'n gegewe taak toon nie. Uitstel van take en voortbou op die bekende maniere van doen belemmer verder hulle kanse om erkenning te kry en sukses te smaak. Die opvoeder het 'n belangrike rol te speel ten opsigte van hierdie kenmerkende eienskappe deur werk meer interessant te probeer aanbied, nuwe maniere aan leerder voor te hou ten opsigte van probleemoplossing en die nodige erkenning te verskaf wat tot 'n positiewer selfbeleving bydra.

#### **4.3 BEPERKINGE VAN DIE ONDERSOEK**

- Die groep respondente met wie die opvolgonderhoud gevoer is (N=11) was te klein.
- Die ondersoek is slegs ten opsigte van Afrikaans- en Engelssprekende adolessente seuns gedoen.
- Die tegniese skool wat in die ondersoek betrek is, verteenwoordig 'n gespesialiseerde skoolmilieu. 'n Ander skoolomgewing kon 'n ander effek op hul ontwikkeling gehad het.
- Dit sal waarskynlik beter wees om items vir toekomstige navorsing so te verander dat dit, wat moeilikheidsgraad betref, beter pas by die vermoëns van die persone wat dit moet aflê. Terme soos volbring, weetgierig en kompeteer was nie vir alle respondente bekend nie.
- Die kwalitatiewe deel van die ondersoek was meer om 'n toeligtende bydrae ten opsigte van die kwantitatiewe navorsing te maak. 'n Meer omvattende kwalitatiewe ondersoek sou 'n meer indiepte bydrae kon maak.

#### **4.4 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING**

Indien daar van die veronderstelling uitgegaan word dat arbeidsaamheid en minderwaardigheid wel 'n rol in selfbeeldontwikkeling speel, kan daar

met verdere navorsing ondersoek ingestel word na ander bydraende faktore:

- Die beskikbaarheid van positiewe identifikasiefigure
- Die rol van die massamedia
- Die verwerwing van verinnerlike waardes
- Denkvaardighede en kritiese denkingesteldheid
- Positiewe toekomsvisie en loopbaanontwikkeling
- Onderwyseropleiding ten opsigte van minderwaardigheid by leerders

Relatief min navorsing is tot dusver op die gebied van minderwaardigheidsbelewing in Suid-Afrika gedoen. In 'n verenigde Suid-Afrika is sodanige navorsing nodig.

Navorsing ten opsigte van die verskil tussen seuns en meisies in verskillende kulture met betrekking tot intellektuele eise, groepsdruk, sosio-ekonomiese status ensovoorts is van die grootste belang.

Binne die nuwe Suid-Afrikaanse konteks sedert 1994 is die kwalitatiewe evaluering van kinders se psigososiale ontwikkeling by verskillende kultuurgroepe nodig. Dit moet navorsing behels wat, benewens die vraelys, meer indiepte fokus op die kwalitatiewe inhoude van response.

Die geldigheid van die huidige vraelys moet ten opsigte van ander ondersoekgroepe verder ondersoek word.



**BRONNELYS**

Ackermann, C. J. (1993). Identiteitsontwikkeling tydens adolessensie: 'n Opvoedkundig-sielkundige studie. Ongepubliseerde D. Ed-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Allen, J. P., Hauser, S. T., Bell, K. L. & O'Connor, T. G. (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem. Child Development, 65(1), 179-194.

Allen, J. P. & Land, D. (1999). Attachment in adolescence. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications. (pp. 319-335). New York: Guilford Press.

Allen, J. P., Moore, C., Kuperminc, C. & Bell, K. (1998). Attachment and adolescent psychosocial functioning. Child Development, 69(5), 1406-1419.

Arehart, D. M. & Smith, P. H. (1990). Identity in adolescence: influences of disfunction and psychosocial task issues. Journal of Youth and Adolescence, 19(1), 63-72.

Atwater, E. (1992). Adolescence (3<sup>rd</sup> edition.). New York: Prentice Hall.

Berger, K. S. (2001). The developing person through the life span. (5<sup>th</sup> edition). New York: Worth Publishers.

Bornstein, M. H. & Lamb, M. E. (1999). Developmental psychology: An advanced textbook (4<sup>th</sup> edition.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Burns, R. C. (1982). Self-growth in families. Journal of Clinical Psychology, 4, 317-396.

Butterworth, G. & Harris, M. (1994). Principles of developmental psychology. Hove: Lawrence Erlbaum.

Coles, R. (1970). Erik H. Erikson: The growth of his work. Boston: Little, Brown & Company.

Conger, J. (1991). Adolescence and youth: Psychological development in a changing world (4<sup>th</sup> edition.). New York: Harper-Collins.

Côté, J. E. & Levine, C. G. (1992). The genesis of the humanistic academic: A second test of Erikson's theory of ego identity formation. Youth and Society, 23(4), 387-410.

Deitch, H. L. & Jones, J. A. (1983). The relationship between stages of ego development and personal constructs. Journal of Clinical Psychology, 39(2), 235-239.

Du Toit, S. J. & Kruger, N. (1991). Die kind: 'n Opvoedkundige perspektief. Durban: Butterworths.

Elkind, D. (1984). Cognitive development in adolescence. Boston: Allen & Bacon.

Erikson, E. H. (1950). Childhood and society. New York: Norton.

Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle. New York: Norton.

Erikson, E. H. (1963). Youth: change and challenge. New York: Basic Books.

Erikson, E. H. (1968). Life Cycle. International Encyclopaedia of the Social Sciences, 9, 286-292.

Erikson, E. H. (1974). Identity: Youth and crisis. New York: Norton.



Erikson, E. H. (1975). Life history and the historical moment. New York: Norton.

Erikson, E. H. (1980). Identity and the life cycle. A reissue. New York: Norton.

Garber, J & Kaminski, K. M. (2000). Laboratory and performance-based measures of depression in children and adolescents. Journal of Clinical Child Psychology, 4, 509-525.

Hamachek, D. E. (1988). Evaluating self-concept and ego development within Erikson's psychosocial framework. Journal of Counselling and Development, 66(8), 354-360.

Hecht, J. P., Inderbitzen, H. M. & Bukowski, A. L. (1998). The relationship between peer status and depressive symptoms in children and adolescents. Journal of Abnormal Child Psychology, 26, 153-160.

Kasprow, M. C. & Scotton, B. W. (1999). A review of transpersonal theory and its application to the practice of psychotherapy. Journal of Psychotherapy Practice and Research, 8(1), 12-23.

Levit, D. B. (1993). The development of ego defences in adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 22(5), 493-512.

Lewinsohn, P. M., Gotlib, I. H., & Seeley, J. R. (1997). Depression-related psychosocial variables: Are they specific to depression in adolescents? Journal of Abnormal Psychology, 106, 365-375.

Louw, D. A., Gerdes, L. C. & Meyer, W. F. (1984). Menslike ontwikkeling. Pretoria: HAUM.

Louw, D. A. (1990). Suid-Afrikaanse handboek van abnormale gedrag. Johannesburg: Southern Books.

Maier, H. W. (1965). Three theories of child development. New York: Harper & Row.

Manaster, G. J. (1977). Adolescent development and the life tasks. Boston: Allyn & Bacon.

Manning, L. M. (1988). Erikson's psychosocial theories help explain early adolescence. NASSP Bulletin, 72(509), 95-100.

Markstrom, C. A., Sabino, V. M., Turner, B. J. & Berman, R. C. (1997). The psychosocial inventory of ego strenghts: Development and validation of a new Eriksonian measure. Journal of Youth and Adolescence, 26(6), 705-732.

Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. American Psychologist, 53(2), 205-220.

McClain, E. W. (1975). An Eriksonian cross-cultural study of adolescent development. Adolescence, 10(40), 527-541.

Meyer, W. F. & Van Ede, D. M. (1990). Ontwikkelingsteorieë. In D. A. Louw (Red.), Menslike ontwikkeling. Pretoria: HAUM.

Möller, A. T. (1993). Perspektiewe oor persoonlikheid. Durban: Butterworths.

Newman, B. M. & Newman, P. R. (1987). The concept of identity: research and theory. Adolescence, 13(49), 157-166.

Ochse, R. A. (1983). An empirical test of Erikson's theory of personality development. Ongepubliseerde Magister-tesis, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.



Ochse, R. A. & Plug, C. (1986). Cross-cultural investigation of the validity of Erikson's theory of personality development. Journal of Personality and Social Psychology, 50(6), 1240-1252.

O'Connor, B. P. & Nikolic, J. (1990). Identity development and formal operations as sources of adolescent egocentrism. Journal of Youth and Adolescence, 19(2), 149-158.

Phillips, N. K. (2001). Depressed mood and the quality of parental and peer relationships in early adolescence. Unpublished Masters degree thesis, University of Virginia, Virginia.

Roazen, P. (1976). Erik H. Erikson: The power and limits of a vision. New York: Free Press.

Roeser, R. W., Eccles, J. S. & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development.: A summary of research findings. The Elementary School Journal, 100(5), 443-471.

Rosenthal, D. A., Gurney, R. M. & Moore, S. M. (1981). From trust to intimacy: A new inventory for examining Erikson's stages of psychosocial development. Journal of Youth and Adolescence, 10(6), 525-537.

Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. Journal of Educational Psychology, 89(1), 71-81.

Steinberg, L. (1993). Adolescence (3<sup>rd</sup> edition). New York: McGraw Hill.

Stevens, R. (1983). Erik Erikson: An introduction. London: Open University Press.

Stringer, S. A. (1994). The psychological changes of adolescence: A test of character. The Alan Review, 22(1), 1.



**BYLAE A****VOLLEDIGE 39-ITEM VRAELYS****AANWYSINGS**

- ◇ Dit is nie 'n toets nie en daar is geen korrekte en verkeerde antwoorde nie. Wees dus so eerlik met jouself soos jy kan en antwoord hoe jy **nou** voel.
- ◇ Let daarop dat hierdie inligting as streng vertroulik én anoniem hanteer sal word. Moet dus nie jou naam op die vraelys skryf nie.

**INSTRUKSIES**

- Beantwoord elke vraag deur 'n kruisie oor die gepaste antwoord te trek.
- Geen ander merkies moet op die antwoordblad gemaak word nie.
- Moenie vrae oorslaan nie.
- Maak seker dat jy jou antwoorde langs die regte nommers merk.
- Daar is geen tydsbeperking nie; werk egter so vinnig en deeglik as moontlik.

**VERTROULIK*****MERK DIE ANTWOORD WAT DIE BESTE PAS MET 'N KRUISIE.***

Wat is jou ouderdom?	13	14	15	16
Wat is jou geslag?	M	V		
In watter graad is jy?	8	9	10	11

1. Ek het nie die energie om iets te begin wat ek van voorneme is om te doen nie.(4)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
2. Ek put 'n groot mate van genot daaruit om te werk.(4)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
3. Wanneer mense my probeer oorreed om iets te doen wat ek nie wil doen nie, vind ek dit moeilik om "nee" te sê.(2)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
4. Ek voel dat die wêreld se grootste probleme opgelos kan word.(1)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
5. Ek kry die gevoel dat ek "in die aarde wil sink" of onsigbaar wil word vir diegene om my.(2)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
6. Ek voel optimisties oor my toekoms.(1)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
7. Ek voel skuldig as ek myself geniet.(3)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
8. Ek is huiwerig om nuwe metodes waarvolgens dinge gedoen kan word, te probeer.(3)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
9. Ek voel neerslagtig (depressief).(1)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
10.Ek is vol bewondering vir die mensdom.(1)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
11.Ek is bereid om 'n risiko te loop om te kry wat ek wil hê.(3)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
12.Ek is onnodig apologeties.(2)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
13.Wanneer ek met ander wedywer, probeer ek hard om te wen.(3)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>



14.Wanneer ek na 'n gebeurtenis uitsien, verwag ek dat iets verkeerd sal gaan wat dit sal bederf.(1)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
15.Ek verloor belangstelling in iets wat ek begin doen het en laat dit onvoltooid.(4)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
16.Ek is vol selfvertroue dat ek my planne suksesvol sal deurvoer.(3)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
17.Wanneer mense na iets wat ek gedoen het kyk, voel ek verleë as ek daaraan dink dat hulle dit beter as ek kon gedoen het.(2)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
18.Ek is nuuskierig en weetgierig.(3)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
19.Ek het 'n gevoel dat daar iets in my lewe kortkom.(1)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
20.Ek maak opwindende planne vir die toekoms.(3)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
21.Wat met my gebeur is die gevolg van wat ek doen eerder as geluk.(3)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
22.Ek is bang dat mense iets slegs omtrent my sal uitvind.(2)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
23.Ek ervaar die opwindende daarvan om iets regtig goed te doen.(4)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
24.Ek voel dat mense my nie vertrou nie.(1)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
25.Ek voel pessimisties oor die toekoms van die mensdom.(1)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
26.Mense dink ek is lui.(4)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
27.Ek voel slim of bekwaam.(4)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
28.Ek voel dat ek sal bereik wat ek in die lewe wil hê.(1)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
29.Mense kan vertrou word.(1)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>



30.Ek het 'n gevoel van volbringing.(4)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
31.Ek bekommer my dat my vriende fout met my sal vind.(2)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
32.Ek voel gefrustreerd wanneer my daaglikse roetine versteur word.(2)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
33.Ek geniet dit om te kompeteer.(3)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
34.Wanneer ek probleme ondervind om iets reg te kry, gooi ek tou op.(3)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
35.Ek maak die beste van my vermoëns.(4)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
36.Ek voel te skaam om te erken as ek van iemand verskil.(2)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
37.Ek voel te onbekwaam om te doen wat ek werklik in die lewe sou wou doen.(4)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
38.Ek vermy om iets moeiliks te doen, want ek voel dat ek sal faal.(4)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>
39.Nadat ek 'n besluit geneem het, voel ek dat ek 'n fout begaan het.(2)	<b>Baie dikwels</b>	<b>Redelik dikwels</b>	<b>Somtyds</b>	<b>Nooit</b>

**MAAK SEKER DAT JY AL DIE VRAE BEANTWOORD HET.**

**BAIE DANKIE VIR JOU SAMEWERKING**



**BYLAE B****GENERAL INSTRUCTIONS**

- ◇ This is not a test and there is no right or wrong answers. Be as honest to yourself as possible and answer the questions on how you feel at this moment.
- ◇ This information is confidential and anonymous. Do not write your name on this questionnaire.

**SPECIFIC INSTRUCTIONS**

- Answer each question by means of a cross over the appropriate answer.
- Do not make any other marks on your questionnaire.
- Do not skip any questions.
- Make sure that answers are marked next to the right question.
- There is no time limit; work as quickly and thoroughly as possible.

**CONFIDENTIAL****MARK THOSE ANSWERS WHO FIT BEST.**

What is your age?	13	14	15	16
What is your sex?	M	F		
In what grade are you?	8	9	10	11

  

1. I lack the energy to get started on something I intended to do.(4)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
2. I get a great deal of pleasure from working.(4)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
3. When people try to persuade me to do something I don't want to do, I find it difficult to say "no".(2)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
4. I feel that the world's major problems can be solved.(1)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
5. I have the feeling that I would like to "sink through the floor" or become invisible to those around me.(2)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
6. I feel optimistic about my future.(1)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
7. I feel guilty when I am enjoying myself.(3)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
8. I am hesitant about trying out new methods of doing things.(3)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
9. I feel low spirited (depressed).(1)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
10. I am filled with admiration for mankind.(1)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
11. I am prepared to take a risk to get what I want.(3)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>



12.I am unnecessarily apologetic.(2)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
13.When I compete with others I try hard to win.(3)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
14.When I am looking forward to an event I expect something to go wrong and spoil it.(1)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
15.I lose interest in something and leave it unfinished.(4)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
16.I am confident about carrying my plans to a successful conclusion.(3)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
17.When people look at something I have done, I feel embarrassed by the thought that they could have done it better.(2)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
18.I am curious and inquisitive.(3)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
19.I have a feeling that there is something lacking in my life.(1)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
20.I make exciting plans for the future.(3)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
21.What happens to me is the result of what I do rather than luck.(3)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
22.I am afraid that someone will find out something bad about me.(2)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
23.I feel the thrill of doing something really well.(4)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
24.I feel that people don't trust me.(1)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
25.I feel pessimistic about the future of mankind.(1)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
26.People think I am lazy.(4)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>



27.I feel clever or competent.(4)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
28.I feel that I will achieve what I want in life.(1)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
29.People can be trusted.(1)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
30.I have a sense of accomplishment.(4)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
31.I worry that my friends will find fault with me.(2)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
32.I feel frustrated if my daily routine is disturbed.(2)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
33.I enjoy competing.(3)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
34.When I have difficulty in getting something right I give up.(3)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
35.I make the best of my abilities.(4)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
36.I feel too embarrassed to admit that I disagree with someone.(2)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
37.I feel too incompetent to do what I really like to do in life.(4)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
38.I avoid doing something difficult because I feel I will fail.(4)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>
39.After I have made a decision I feel that I have made a mistake.(2)	<b>Very often</b>	<b>Fairly often</b>	<b>Occasionally</b>	<b>Never</b>

**HAVE YOU ANSWERED ALL THE QUESTIONS?**  
**THANK YOU FOR CO-OPERATING**



## BYLAE C

### SEMI-GESTRUKTUREERDE FOKUSGROEPONDERHOUD

Die respondente is gevra om so eerlik as moontlik met hulself te wees en te verbaliseer hoe hulle **nou** voel. Die onderhoud was anoniem, vertroulik en semi-gestruktureerd.

#### Inleidend

Inleidend is met die volgende stelling die onderhoud begin.

"Soos julle weet is die rede vir hierdie ondersoek *hoe seuns (julle) oor sekere goed dink en dit ervaar*. Onthou dis anoniem en vertroulik; dus hoef julle nie bang te wees dat dit aan jou naam gekoppel gaan word nie".

#### Vraelysitems

Respondente is deur die volgende vraelysitems, wat spesifiek op fase 4 van toepassing is, gelei tot hul onderskeie response. Telkens is die direkte stelling gemaak wat dan verder verfyn/ verduidelik is om die respondente tot verbalisasie te lei. Rigtinggewende vrae soos *Wanneer gebeur dit met jou?* en *Hoe voel dit?* is deurentyd gebruik.

1. **Ek het nie die energie om iets te begin wat ek van voorneme is om te doen nie.**
2. **Ek put 'n groot mate van genot daaruit om te werk.**
3. **Ek verloor belangstelling in iets wat ek begin doen het en laat dit onvoltooid.**

4. **Ek ervaar die opwinding daarvan om iets regtig goed te doen.**
5. **Mense dink ek is lui.**
6. **Ek voel slim of bekwaam.**
7. **Ek het 'n gevoel van volbringings.**
8. **Ek maak die beste van my vermoëns.**
9. **Ek voel te onbekwaam om te doen wat ek werklik in die lewe sou wou doen.**
10. **Ek vermy om iets moeiliks te doen, want ek voel dat ek sal faal.**